UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

RAFAEL DA SILVA LOPES

A LEI, A NORMA E A PRÁTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO
AMERÍNDIA NO TERRITÓRIO GUARANI DO RIO SILVEIRAS

SÃO PAULO
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

RAFAEL DA SILVA LOPES

A LEI, A NORMA E A PRÁTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO
AMERÍNDIA NO TERRITÓRIO GUARANI DO RIO SILVEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sub-área de Estado, Sociedade e Educação, sob a orientação da Profª. Drª. Doris Accioly e Silva para a obtenção do título de Mestre em Educação.

SÃO PAULO

2017

Ao meu pai, *in memoriam*.
Ao povo guarani e todos os ameríndios na luta pela terra.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe Elisabeth, por tudo. Sou grato pela sua força, pelo seu exemplo, pela sua inteligência e principalmente pelo seu amor.

Agradeço à minha família, que deu todo o apoio para que eu pudesse estudar. Sem a união de minha família jamais chegaria ao ponto em que cheguei.

Agradeço à minha companheira Fabíola, cuja amizade e compreensão me fortaleceram nessa caminhada.

Agradeço imensamente à minha orientadora Doris Accioly e Silva, que além de me orientar com todo o brilhantismo e paixão, me concedeu o privilégio de se tornar minha amiga.

Sou profundamente grato à Edi e à Lúcia pelas críticas e orientações no exame de qualificação, que possibilitou que este trabalho tomasse um corpo muito mais embasado e criterioso do que eu imaginava.

Agradeço aos guaranis mbya do Rio Silveiras pela acolhida generosa, pelas conversas animadas, pelos ensinamentos valiosos, pelas narrativas e por todo o saber que compartilharam comigo.

Agradeço aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Poder Político, Educação e Lutas Sociais, pelas críticas, contribuições, leituras e principalmente pelas conversas. Aprendi muito com todos.

Agradeço imensamente aos meus amigos e colegas da Universidade de São Paulo, tantos que não poderei citá-los. Sem a amizade de vocês nada disso faria sentido.

Por fim, agradeço à própria Universidade de São Paulo pela oportunidade de discutirmos mais a questão indígena.

SUMÁRIO

Introdução	10
CAPÍTULO I: Apurando mente e sentidos no Rio Silveiras	23
1. Construindo um arcabouço teórico	23
2. Uma pausa para a cultura	25
3. Ferramentas exploratórias	32
4. Caminhos transdisciplinares: etnografia e pesquisa qualitativa	39
5. Terra	49
6. Formação do Rio Silveiras	54
7. Descrição geral da TI Rio Silveiras	60
8. Escolas	63
9. O estado no “controle”	70
10. A negação do conhecimento ameríndio	71
CAPÍTULO II: Lei, Norma e Prática nas escolas do Rio Silveiras	82
1. O processo de criação das escolas ameríndias no Brasil	82
2. Visões de escola no Rio Silveiras	87
2.1 Escola <i>jurua</i> para dialogar com o <i>jurua</i>	87
2.2 Escola fábrica de uma igualdade não desejada	89
2.3 Escola como espaço de intercâmbio cultural	91
3. A organização das escolas do Rio Silveiras	95
3.1 <i>Nhembo'a Porã</i> - Lugar onde se aprende coisas boas	95
3.2 <i>Txeruba Eko'a</i> - Paz Celestial da sabedoria	95
4. Aspectos pedagógicos das escolas	96
5. Formas de controle burocrático	109
6. Formas de controle pedagógico	110
7. Aspectos políticos e socialidade	116
8. Professores	120
CAPÍTULO III: Leis do Estado, Normas dos Gestores, Práticas guaranis	125

1. Notícias guaranis	125
2. A Carta Magna brasileira e a TI Rio Silveiras	131
3. Decreto Presidencial n. 26 de 1991	133
4. Lei de Diretrizes e Bases e o Rio Silveiras	145
5. Plano Nacional de Educação e o Rio Silveiras.....	149
CONCLUSÕES.....	156
REFERÊNCIAS	162

RESUMO

Este trabalho investigou a relação entre o Estado e as escolas ameríndias do Território Indígena Rio Silveiras, em Bertioga - SP. Através de pesquisa etnográfica e qualitativa, o objetivo principal era entender como a legislação educacional concernente às escolas ameríndias se dava em uma escola guarani, suas formas de apoio, controle, tensão e relacionamento. Entre as principais conclusões obtidas neste trabalho, ressalta-se a disparidade entre o que é proposto pelo arcabouço jurídico e aquilo que efetivamente é oferecido e controlado pelo Estado, bem como as diversas visões ameríndias sobre a escola, seus objetivos e sua função na luta pela terra.

Palavras – Chaves: Educação. Educação Indígena. Etnografia.

ABSTRACT

This work investigated the relation between the State and the indigenous schools from the Rio Silveiras Indigenous Territory, in São Paulo – Bertioga. Through an ethnographic and qualitative research, the main objective was to understand how the educational legislation concerning to the indigenous schools occurs on a guarani school, it's ways of support, control, tension and relations. Among the major conclusions of this work, stands out the disparity between what is proposed by the legislation and what is effectively offer and controlled by the State, as well the different indigenous visions about the school, its objectives and their function on the fight for land.

Key-Words: Education. Indigenous Education. Ethnography.

Introdução

"O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro".

Mikhail Bakhtin

Quando estudante de graduação em História, meu interesse pelo estudo dos povos indígenas começou logo no primeiro semestre, com as aulas do professor Eduardo Natalino em América Colonial I, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Os questionamentos trazidos por ele, principalmente sobre a historiografia tradicional européia, e a transdisciplinaridade inerente ao assunto, abriram olhos e ouvidos sobre a complexidade do tema. Falar dos ameríndios, sem incorrer nas discussões vazias que polarizavam o ameríndio selvagem e inculto ao ameríndio vítima do sistema capitalista que então se expandia e consolidava, era com certeza um desafio premente. Reconhecer possibilidades de estudos que, em seu cerne, pudessem dar conta de milhares de etnias e de fato compreendessem o papel histórico dos ameríndios na conjuntura colonial levou-me a leituras das mais diversas correntes e disciplinas. Em maior ou menor grau, essas leituras formaram a base daquilo que eu entendia como “a visão dos vencidos”, e prepararam o terreno para que eu compreendesse que os povos ameríndios continuavam a existir, a despeito de toda uma tradição que insistia em colocá-los como artigos do passado, dignos de serem objetificados, não apenas na academia, mas também em espaços públicos formais e não formais, como Museus, ou no imaginário popular. Compreendi, de fato, que para muitos estudiosos, “índio bom é índio morto”, ou seja, que as figuras que hoje se proclamam guaranis ou xavantes estão muito longe de o serem, e que o que vale a pena ser reconstituído é o passado, uma vez que o presente indica claramente que não há futuro para os povos ameríndios.

Essa tradicional visão bebe em muitas fontes. Na antropologia clássica, por exemplo, os nativos de diversas partes do globo foram estudados quase que “apressadamente”, antes que se extinguissem frente ao avançar célere da civilização ocidental. Nas franjas da modernidade, povos e etnias foram catalogados e estudados

quase como peças vivas de um museu global, um acervo temporário e frágil, de mais ou menos importância de acordo com sua virilidade cultural, ou melhor, de acordo com suas capacidades de interação e de confronto com o Ocidente. Até a década de 60, a antropologia corria contra o tempo para manter sua atividade, denunciando o etnocídio, mas de certa forma, contribuindo para que o nativo fosse visto como algo idílico, o bom selvagem em extinção, transição temporária para a inevitável absorção pelo sistema¹.

Talvez o maior representante brasileiro dessa luta contra o etnocídio no campo antropológico tenha sido Darcy Ribeiro. Em todos os contextos em que Darcy tomou parte como intelectual ou político, a causa indígena sempre esteve entranhada em sua visão de mundo. Quando ele pensou a Universidade de Brasília, pensara em um projeto nacional autônomo, com produção de conhecimento própria, capaz de superar as visões eurocêntricas que viam a inviabilidade de uma nação para sempre mestiça. Isso porque, segundo Rangel (1997), Darcy possuía uma extraordinária capacidade de se colocar no lugar dos outros, de ter empatia com as causas e os sofrimentos alheios.

Transcendendo seu trabalho etnográfico, sua curiosidade científica e seu espírito investigador de antropólogo, Darcy Ribeiro possuía uma visão universalista da natureza humana. O estudo das variantes dos seres humanos, dos grupos ameríndios habitantes da floresta e do cerrado, era uma forma de conceber a existência humana e de encontrar aquilo que é comum a todos, sendo essa a grande influência que Levi-Strauss deixara na academia brasileira, e em Darcy em particular (RANGEL, 1997). Tal concepção humanista fora herdada também de Rondon, amigo e confidente, engrossando as fileiras daqueles que defendiam não apenas a viabilidade de um projeto nacional com a presença de ameríndios e mestiços, como também a riqueza humana e a beleza da diversidade ensejada nas fronteiras nacionais, que seriam os elementos vigorosos de um Brasil invejável. A mestiçagem e a presença de numerosas populações ameríndias, na visão de Darcy e de Rondon, seria um ponto positivo para o Brasil, e não a sua perdição. Foi com essa perspectiva que o intelectual idealiza e leva a cabo a construção do Museu do Índio no Rio de Janeiro, em meados dos anos 50. Assim, um humanismo profundo e uma preocupação corrente com a chamada realidade brasileira fizeram de

¹ LECLERC, Gerard "Crítica da Antropologia: Ensaio acerca da história do africanismo" Lisboa, 1973. Editora Estampa, pg 62.

Darcy Ribeiro um dos mais renomados e respeitados intelectuais, além de figura de constante admiração para acadêmicos, ameríndios e movimentos sociais.

A capacidade de calçar os sapatos dos outros fez de Darcy um cientista singular frente aos seus pares da época, pois suas preocupações com o destino de seus “objetos de estudo” transcendia suas preocupações acadêmicas. Havia, nesse sentido, um interesse profundo no intelectual a respeito do que seria feito daqueles ameríndios que, em pleno século XX, mal haviam passado pelo contato inescapável do homem branco e da sociedade brasileira. Infelizmente, Darcy teve que lidar com essas preocupações em meio a um cenário hostil, entre os guaranis Kaiowá, cujos suicídios tomavam de assalto a consciência do antropólogo. Com eles, aprendeu que os ameríndios possuíam plena capacidade de compreender sua situação política e qual era o destino que o Estado brasileiro estava tentando imputar a eles. A situação fundiária, que anunciava a chegada da hora de lutar pela terra contra o Estado, passa a ser figura central nas indagações de Darcy Ribeiro, ciente de que os guaranis estavam se suicidando por entenderem que não teriam condições de vencer essa batalha. Mais do que despertar esse sentimento, misto de preocupação e de empatia, os kaiowás incutem no intelectual mineiro a profunda espiritualidade ameríndia, sua relação de beleza e de amor com a natureza, a constante busca pela perfeição e pela harmonia, que Darcy muitas vezes incorporou em suas obras literárias, políticas e sociais.

Porém, a condição dos ameríndios em meados do século XX era tão desesperadora que Darcy também não enxergava muitas esperanças para aqueles povos em um futuro próximo, caso as coisas continuassem como estavam e o estado não intervisse em favor dos índios. O contato muitas vezes violento com os brancos, além da questão fundiária que logo se levantava, eram os arautos do colapso da sociedade tribal e a inevitável perda do mundo indígena. Diversas vezes, em obras como “Maíra” e “Uíra sai a procura de Deus”, Darcy expressa aquilo que, academicamente, chamaria de transfiguração étnica.

Para Darcy, tal era o estado de degradação e de abandono dos diversos povos indígenas espalhados pelas fronteiras de expansão da sociedade nacional, que em poucos anos fatalmente estariam todos eles privados de suas autonomias, e transfigurados etnicamente em índios genéricos. Os que sobrevivessem aos contatos e ao extermínio físico, portanto, não mais corresponderiam ao índio tribal, sendo perdida sua cultura original. Não se tratava de aculturação, ou seja, de uma perda inevitável de

toda ma cultura. A transfiguração étnica tratava-se de um processo no qual o indivíduo, cercado por todos os lados de influências exógenas, aos poucos começa a duvidar de sua identidade, transitando em duas dimensões distintas: a aldeia e seu universo, suas tradições, seus códigos próprios, paupérrima e cada vez mais abandonada, e a o brilho luminoso da cidade, do conforto, do trabalho do homem branco. Essa transição nunca é completa, pois o ameríndio jamais abandonaria por completo sua cosmogonia, tampouco seria aceito com facilidade e sem preconceitos pelo mundo branco. Assim, vagando entre duas identidades, ele se tornaria um índio genérico, apaziguado, perdido, em conflito com sua própria existência. Por isso, o incansável apoio de Darcy para ações que buscassem preservar a existência cultural e étnica daqueles seres humanos, traduzidas na criação do Museu do Índio e do Parque Nacional do Xingu, em conjunto com os irmãos Villas Boas.

Esta interpretação de Ribeiro deve muito ao contexto teórico-político da época em que foi escrita. Nas Ciências Sociais, durante as décadas de 60 e 70, o marxismo estruturalista tentava explicar os diversos fenômenos sociais, políticos e antropológicos em uma perspectiva de esquerda, denunciando as atrocidades perpetradas por um sistema mundial capitalista, que vitimava povos alheios a ele, ora pelo puro e simples extermínio, ora pela cooptação e aculturação. Não preciso discorrer longamente sobre os problemas dessa interpretação, bastando salientar que ela é muito rígida em relação à cultura e as diversas possibilidades que ela encontra para se desenvolver, transformar e se apropriar. Também cabe expor que, apesar dos grandes méritos de um trabalho de fôlego intenso como foi o de Darcy Ribeiro, suas conclusões de que o índio fatalmente se transformaria em uma espécie genérica, jamais integrada e não mais original, esteriliza o processo complexo de criação e de reinterpretação de identidades, de afirmação de alteridades, subestimando a resistência desses povos, ou ignorando essa possibilidade. Ao vitimizar os povos indígenas frente a uma civilização predatória e incapaz de humanidade, Darcy acabou por retirar a subjetividade histórica dos indígenas, e encararam a cultura como sendo algo estanque, como se em algum momento da História supostas “culturas originais” fossem contaminadas por elementos exógenos a elas, transformando-se então em sub-culturas genéricas, quando não aculturadas propriamente². Felizmente, esses aspectos criticáveis são pontuais e, de

² RIBEIRO, Darcy. *“Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno”*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

forma alguma, retiram os méritos e os objetivos alcançado. Com efeito, a antropologia de Darcy Ribeiro conseguiu compreender os complexos sistemas de trocas simbólicas, nos permitiu verificar a existências de redes de poder político que, não apenas prescindem, como também se voltam contra a existência de um Estado autoritário³, fugindo daquela escala evolucionista social que categorizava os ameríndios como organizações sociais atrasadas e selvagens, e mais do que tudo, conseguiram denunciar o processo de expansão capitalista como um dos processos mais genocidas que a humanidade perpetrrou contra si mesma.

Dessa forma, reconhecendo a imensa e valiosíssima contribuição de Darcy Ribeiro à antropologia e ao Brasil, sua imensa devoção à diversidade e sua defesa incansável da causa indígena, seremos obrigados a desconsiderar seu conceito de transfiguração étnica, pois ele não explica a resistência ameríndia ao contato, ao Estado, à sociedade ocidental como um todo. A inevitável integração ao mundo comum do capitalismo de consumo não aconteceu, e cada vez mais as populações ameríndias reafirmam seu desejo pela alteridade. Precisei, dessa forma, encontrar outros autores que pudessem explicar esse fenômeno.

Marshall Sahlins foi um dos primeiros a discutir o papel dos nativos “integrados”. Sahlins (2007) é um autor muito criativo, e nos oferece uma série de reflexões de grande importância. Dentre elas, gostaria de destacar o conceito de *developmen*, com o qual ele consegue abarcar a idéia de que os povos indígenas se apropriaram do capitalismo, dos conhecimentos e das ferramentas do homem branco europeu para (re)criar ou melhorar suas praticas sociais, aumentando suas celebrações, seus festivais, suas alianças de parentesco, etc. Nesse sentido, brincando com a idéia de desenvolvimento, tão cara aos ocidentais, ele consegue dar conta das ações históricas dos povos indígenas, e de como eles podem ter se valido do capitalismo para impulsionar sua alteridade. A modernidade e a expansão do capitalismo, de fato, propulsionaram a “diferenciação local”, num processo que ele chamou de “indigenização da modernidade”. Apesar da idéia bastante difundida de que o ocidente, seus modos e costumes, estavam “matando” as culturas, o que o autor nos demonstra é que há uma Cultura das culturas, em que o local e o diferente empregam as ferramentas disponíveis pela economia de Mercado para então promoverem e ficarem “mais iguais a

³ CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.

si mesmos”⁴. Em outras palavras, ainda que subsistam particularidades imanentes às estruturas nativas, no que se refere ao plano simbólico e aos códigos culturais, também existe algo que é universal ao ser humano, como por exemplo a troca e a aprendizagem. Nessa aprendizagem, os nativos da Oceania apropriaram-se das ferramentas e de alguns princípios do capitalismo segundo seus próprios critérios, e com isso catapultaram suas atividades culturais e sociais. A aprendizagem e a troca, nesse sentido, fazem da Cultura das culturas, que enseja esse tipo de fenômeno. Mesmo quando há um processo de urbanização, tido como estágio último do desenvolvimento burguês, o autor mostra que as identidades e a busca por uma diferenciação permanecem, e o *developmen* se sobrepõe, quando os indivíduos citadinos de origem samoana buscam os meios materiais de manter e de aumentar suas relações com as aldeias ancestrais⁵. No processo global de *developmen*, os mecanismos ocidentalizantes na verdade se tornam ferramentas poderosas de manutenção e ampliação daquilo que se chama “pertencimento”, ou o sentimento de pertencimento a uma determinada etnia ou povo. A Educação escolar ameríndia, desta forma, pode ser vista como um desses mecanismos ocidentais, capitalistas, apropriados pelos povos indígenas para seus interesses sociais e culturais. Lógico que em termos próprios, locais, mas que de fato promovem não só a manutenção, como também o crescimento daquilo que é se sentir “mais igual a si mesmo”.

Diante de toda essa problemática, acorri à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com um projeto de pesquisa que pretendia, em sua ingenuidade, estudar como a escola indígena do Rio Silveiras praticava a *Educação Indígena*. Minha idéia principal era compreender em que medida os guaranis *mbya* daquele território preservavam sua identidade, se mantinham mais iguais a si mesmos, a partir dos processos próprios de aprendizagem que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, previa, e como o faziam. Era, portanto, um projeto sem maiores pretensões que as de catalogar e articular os mecanismos desenvolvidos pelos indígenas para o uso daquilo que haviam conquistado, ou seja, a autonomia para a

⁴ Todos estes conceitos e as brilhantes demonstrações do autor se encontram em seus Ensaio reunidos no livro *Cultura na Prática*, nomeadamente nos capítulos “Adeus aos Tristes Tropiques” e “Que é o Iluminismo Antropológico”. SAHLINS, Marshall David. *Cultura na Prática* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Op cit.

⁵ É a ideia de “aldeia global”, na qual se cria uma identidade que transcende o local, o nacional. Cria, em última instância, uma identidade trans-local que destrói por completo a tradicional dualidade cidade-campo. SAHLINS, Marshall David “Que é iluminismo antropológico” In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pgs 555-557.

educação de suas crianças, libertos da tutela do FUNAI e inseridos na rede de educação prevista pela LDB. Um projeto que, no fundo, já antecipava um modelo teórico, e com algumas particularidades, pretendia de fato encaixá-lo em um fragmento estático de realidade. Obviamente, esse projeto inicial continha problemas maiores do que os que poderia suportar. Porém, antes de discutir como esse projeto original se transformou em uma feliz frustração, é preciso gastar algumas páginas com a conjuntura que compôs o campo de pesquisa. Reconheci, não com muito esforço, que a complexidade do tema impedia o uso de modelos teóricos tão engessados quanto os que eu pretendia aplicar. Obviamente, o problema não estava nas conceituações, brilhantes e com muitos méritos dos autores que eu tomei como referência, mas sim na minha pouca articulação e observação cuidadosa das questões. A pesquisa de campo exige um instrumental teórico, de fato, mas também deve estar situada no campo da criatividade interpretativa, no ajustamento de tensões e diálogos, na coleta das narrativas e sua transcrição⁶, que conjuntamente e quase que de forma multivocal irão pintar um quadro metodologicamente confiável.

Recentemente, as novas possibilidades metodológicas trazidas pela chamada Nova História Cultural, que vão desde a utilização de fontes antes ignoradas quando o assunto era História da Educação (currículos, livros didáticos, agentes educacionais, fotografias, literatura e história oral), que por vezes foi chamado de Revolução Documental, até o próprio recorte dos objetos a serem estudados, como a educação de gênero, de classe social e de etnia. No entanto, essa espécie de revisionismo tem causado grandes problemáticas para a historiografia e para as ciências sociais como um todo. Dentre os temas chaves que podemos destacar, subjaz a sensação de que os teóricos deixaram de se interessar por uma teoria que vá além das particularidades de sujeitos, e que expliquem fenômenos diversos dentro de um processo histórico mais amplo. Ao abandonarem muitas das interpretações estruturalistas, por entenderem que não davam conta mais da sociedade pós-industrial, desviaram o olhar da classe trabalhadora para as minorias, quase que presas em suas próprias limitações políticas e sociais (COSTA, 2014). Os novos documentos foram utilizados no sentido de trazer o pêndulo da interpretação para o sujeito e sua subjetividade, denunciando as cisões dentro das classes e as diversas formas de resistência ao capital dominante, sejam elas simbólicas ou políticas. As narrativas se enriqueceram, os documentos ficaram variados, mas uma

⁶ A idéia de transcrição será trabalhada no capítulo I desta dissertação.

teoria que coligasse as diversas verdades subjetivas não foi possível. O resultado desse tipo de método foi, entre outros, a incapacidade da totalização da análise, e uma cacofonia entre diversos atores que, ao fim e ao cabo, não pareciam mais estar encenando a mesma peça. Nesse sentido, esse trabalho buscou aliar as particularidades da TI Rio Silveiras com os processos estruturais e históricos que a inserem na relação entre Estado e ameríndios no Brasil, da década de 70 do século passado até o momento atual.

Nesse contexto de (re)descoberta da historiografia, uma legislação educacional atualizada abre novas portas para assuntos antes praticamente inexplorados na História⁷. Posso ressaltar o caso da história da África e dos afrodescendentes, assunto agora obrigatório em qualquer tipo de ensino no Brasil. Dentro desse espectro legislativo, a nova Lei 11.645/2008 inclui a obrigatoriedade do ensino de História Indígena, como forma de reconhecimento e maior compreensão acerca dos múltiplos povos que lutam por seu reconhecimento, sua alteridade e sua terra. Porém, mesmo dentro desse ambiente propício para a discussão de novas histórias, o papel dos indígenas continua relegado a um segundo plano figurativo, quase como um segmento anedótico e opcional, um abrir de parênteses para a história verdadeiramente importante, aquela que merece atenção, preparo e cuidado por parte tanto dos professores e professoras, quanto dos estudantes. Em que pese a existência dessa legislação, faltam ações governamentais que propiciem a diversificação dos temas, tais como formação de professores e materiais didáticos adequados. Isso será tratado oportunamente nessa dissertação no capítulo II.

Assim, o tema aqui exposto deve muito aos horizontes propostos por uma História da Educação que se enriqueceu bastante com as influências e trocas de outras disciplinas das ciências humanas: Antropologia, Filosofia, Teoria Literária e Lingüística, Sociologia, etc. que podem auxiliar na melhor compreensão dos discursos ou critérios presentes na prática escolar cotidiana.

Nos últimos anos, muitos pesquisadores vêm alertando para a importância de estudar a história indígena, não só como uma reafirmação política e ideológica da América Latina, mas também como um reconhecimento de “historicidades” e do direito que os povos têm a elas. Para além do desgastado debate sobre eurocentrismo, historiadores levantam questões cruciais a respeito da própria historiografia, do mito, da

⁷ LOPES, Eliane Marta Teixeira. *História da Educação*- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

tradição oral, etc. que se expressam em obras relevantes e de fôlego para compreensão da História Indígena. Posso citar aqui Federico Navarrete Linares, que se utiliza dos códices mesoamericanos e da tradição oral deles advindos para recolocar o conceito de “mito” em novas perspectivas historiográficas. Dessa maneira, ele procura inserir as chaves interpretativas de sua formação dentro de uma nova lógica de História, fugindo das premissas e dos modelos ocidentais consolidados⁸. Para além disso, um conceito atualmente bastante debatido é o de *multinaturalismo*, exposto por Eduardo Viveiros de Castro em sua obra “A inconstância da alma selvagem”, que explicita a necessidade dos cientistas sociais desvencilharem-se de seus modelos, premissas e categorias conceituais já consolidadas ao lidarem com os povos ameríndios, pois muitas vezes essa simples projeção acaba por nublir a compreensão da religiosidade, dos sistemas de representações culturais, da política e de outras práticas indígenas, enquadrando-as em sistemas “prontos”, que irremediavelmente hierarquizam as sociedades dentro de modelos rígidos. Como ensinou Viveiros de Castro (2002), a tradição historiográfica ocidental teve por costume e orientação interpretar as manifestações indígenas como “pré-históricas”, “selvagens”, “bárbaras” e até mesmo a-históricas⁹. Não preciso aqui deter-me demasiadamente nessas implicações, pois basta salientar que essa ideologia eurocêntrica acabou por alijar a História Indígena dos currículos educacionais e dos objetos de estudos científicos como um todo, durante muito tempo. Felizmente, nos últimos anos, novas pesquisas sistemáticas têm obtido retumbante sucesso em demonstrar a riqueza, a complexidade e o desenvolvimento mental dessas sociedades americanas.

Para mim, a questão da alteridade é central. Busco debater com os educandos as possibilidades do outro, seus sistemas de pensamento e de práticas sociais, culturais, etc. O próprio Viveiros de Castro nos ajuda ao cunhar o conceito de *multiperspectivismo*, ou seja, de inúmeras formas de entender e de re-entender o mundo a partir de suas próprias concepções sociais, e das concepções dos outros. Deveríamos, para o autor, aplicar esse conceito no momento de estudarmos outras sociedades, que não compartilham conosco nossas morais, nossos valores, nossos sentimentos, e sim

⁸ NAVARRETE LINARES, Federico. “*Las fuentes indígenas: mas allá de La dicotomía entre historia y mito.*”

⁹ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. “Perspectivismo e Multi naturalismo na América Indígena”. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. Cosac & Naify, São Paulo, 2002. pp 345-401.

que possuem os seus próprios, e com eles constituem sua moral. Dessa forma, nosso sistema mental é ORTOGONAL ao de outras sociedades, e desse ponto de vista ficaria mais interessante a troca e a compreensão do outro, da alteridade em si¹⁰. Alteridade esta que não implica em desconhecimento do outro, nem em ignorar o outro. Aparentemente, a História da Educação vêm retomando campos de pesquisa que são essenciais na busca pela reflexão a respeito das alteridades, como já exposto acima. Com os novos documentos, surgem novas questões, que suscitam novos temas, e a questão da etnia na prática educacional adquire especial relevância quando tratamos de indígenas, pois ainda não compreendemos bem como o ensino público lida com a História e com a alteridade ao ser discutida em uma sala de aula guarani, por exemplo.

Após os cursos e leituras, e todo aquele trabalho de gabinete fundamental para a preparação teórica que deve anteceder uma boa pesquisa de cunho etnográfico, entrei em contato em meados de julho de 2015 com uma liderança dos guaranis, nomeadamente o vice cacique Mauro, responsável pela escola e pelo funcionamento das atividades escolares na aldeia. Com bastante solicitude, mas com a reserva e a desconfiança natural que se estabelece nesse tipo de relacionamento, o vice cacique me apresentou a todos na escola, mas antes de permitir que eu regularizasse a frequência de minhas visitas à ela, pediu para que eu deixasse na escola o projeto de pesquisa. Entendi essa atitude de duas maneiras, talvez não tanto opostas como complementares: uma espécie de burocratização, ou tentativa de burocratização da vida indígena, na qual o papel representa força maior e comprovante legítimo das ações que envolvem o *jurua* e o guarani; e talvez uma simbologia que, em sua simplicidade, encerrasse nosso compromisso assumido perante a pesquisa e a escola, cujos laços estariam então formalmente definidos.

Passei, portanto, a frequentar a escola indígena a partir de agosto de 2015, e mantive as visitas até julho de 2016. Nos primeiros momentos, decidi não aplicar nenhuma metodologia ou referencial teórico mais “fechado” nas minhas visitas, mas sim manter a mente aberta e o espírito livre, apenas me situando frente ao que acontecia na dinâmica escolar. Realizei algumas conversas, sem nenhuma sistematização de dados ou objetivos específicos, apenas para me apresentar e ouvir o que meus narradores tinham a dizer, deixando-os livres para falar o quanto quisessem.

¹⁰ Idem.

Após esse primeiro estágio da pesquisa, encerrado por volta de dezembro de 2015, é que orientei a pesquisa para todo este arcabouço teórico-metodológico que descrevi na Introdução, que selecionei conceitos e ferramentas de trabalho que irão dar norte e constituir os métodos necessários de coleta e interpretação de dados, que irão criar as situações de experimentos e verificações da investigação, e que irão tentar alcançar os objetivos primários e secundários:

O primeiro objetivo da pesquisa era entender como se articula a cultura e a “cultura” frente a educação formal na escola da aldeia, no sentido de tentar encontrar os pontos de convergência e inflexão, e onde afinal se encontram os métodos guarani de aprendizagem e de domínio sobre sua escola, e como eles fazem uso disso; a própria vida escolar, com seus currículos, programas, a relação entre professor-aluno serão objetos de investigação; como a escola ameríndia lida com a comunidade e as lideranças guarani, e portanto como isso se reflete na existência dessa instituição; quais são os espaços de interlocução e de manobra entre a escola indígena e o poder político estatal que a sustenta.

Outros objetivos, ainda que secundários, serão alvos de investigação nessa dissertação: mecanismos de controle e como se dá a relação índio – branco numa situação de hierarquia e burocratização da aprendizagem, uma vez que se trata de uma escola coabitada, ou seja, que sofre a influência gestora tanto da Secretaria Municipal de Educação de Bertioga, quanto da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. No capítulo I descortinarei melhor essa situação, mas o que posso adiantar é que um dos objetivos foi justamente entender melhor essa situação de poder e mando na vida escolar guarani. Também são objetivos secundários: como e até que ponto são aplicados os dispositivos legais, que constam nas leis maiores sobre o assunto do Brasil, na prática da educação indígena guarani do Rio Silveiras. Qual seria, se ela existe, o tamanho da distância a separar o que diz o texto da lei, e o que é efetivamente feito na prática escolar diferenciada indígena, além de discernir de qual natureza e como é constituída essa distância. Isso, é claro, não é nenhuma novidade em se tratando de Educação no Brasil, país que por muitas décadas não levou a sério nem soube gerenciar sua educação pública, negligenciando os aspectos mais básicos e fundamentais para sua inserção na lógica de divisão de trabalho internacional, precisando muitas vezes ser censurado por organismos de controle global, para que atendesse às exigências que do Brasil se esperava. No entanto, em que pese essa histórica letargia brasileira, a luta e as

conquistas ameríndias fizeram com que, pelo menos no espírito das leis, constassem seus direitos, e é mais do que justo e importante verificar como isso se dá.

Após esta longa, porém necessária Introdução resta apenas antecipar em quais partes está dividida a dissertação, produto final da pesquisa descrita. No primeiro capítulo, em primeiro lugar irei efetuar uma discussão teórica, cujo objetivo é dar um arcabouço conceitual para o trabalho. Trabalhar com essa temática exigiu, ao longo da pesquisa, que me apoiasse em conceitos e autores que ajudassem a explicar o fenômeno observado, e a idéia é situá-los frente ao problema. Fundamental, da mesma maneira, é expor a metodologia utilizada ao longo da pesquisa de campo, de cunho etnográfica, e da análise do material coletado, que não poderia deixar de constar no arcabouço teórico. Em um segundo momento do capítulo, pretendi fazer uma descrição em uma espécie de sobrevôo panorâmico a respeito da situação geral da Terra Indígena Rio Silveiras, uma leve contextualização no que concerne à sua constituição enquanto território guarani *mbya*, as questões demográficas que envolvem a população ali residente, suas origens e trajetórias. Para isso, não sem muita relutância, adoto um recorte histórico que será recorrente à toda pesquisa, qual seja o fim da década de 70, quando as lutas pelas terras e os papéis do Estado se tornaram “atuais”, até os dias de hoje. Esse recorte se faz necessário por duas razões: a primeira, para que o enfoque na educação ameríndia e sua relação com a legislação se mantenha em evidência durante todo trabalho; e também para que a pesquisa não careça de debates historiográficos que, apesar de serem extremamente importantes e interessantes, infelizmente não cabem em sua integralidade e complexidade aqui. Somente a relação guarani para com os movimentos indigenistas da década de 70 daria, sem sombra de dúvidas, mais algumas dissertações como esta.

No segundo capítulo, após o panorama mais geral, irei aterrisar e tentar compreender quais as relações que tangenciam a vida escolar no Rio Silveiras, como se lida com a estrutura de poder e mando, onde está as “brechas no muro” da educação diferenciada, o papel da cultura frente o Estado, as relações professores e alunos, os programas e currículos ensejados pela escola, etc. É um caminho detalhado e muitas vezes tortuoso, que deverá levar, muito mais que conclusões, mas sim a perguntas.

Fazendo o caminho inverso, no mesmo capítulo a idéia geral é apontar e discernir os mecanismos de controle criados e aperfeiçoados pelas secretarias de educação para reger a educação escolar indígena. Nesse sentido, entram em cena a estrutura burocrática que compõe a existência e funcionamento legal da instituição

escolar e da presença dos alunos e professores nessa vida institucionalizada, a presença e o papel das avaliações internas e externas nessa lógica estatal, o próprio poder político¹¹, em seu sentido coercitivo, que permeia as relações hierárquicas em uma escola indígena, e finalmente qual o papel da formação de professores nessa conformação política que, queria-se ou não, está evidente em qualquer aparato estatal.

Por fim, em um exercício de aproximação, mas também de distanciamento e desnivelamento, a idéia é fomentar a discussão comparando o discurso legislativo oficial presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em outros decretos, portarias e planos nacionais, com a educação ameríndia guarani *mbya* feita em Rio Silveiras, no terceiro capítulo. Não espero, de forma alguma, tecer conclusões ou apontar caminhos a serem evitados ou seguidos, mas sim exercer criticamente um papel de pesquisador e de educador frente a um fragmento de realidade que, por menor que seja, tem a sua universalidade complexa os elementos que compõem o modo brasileiro de regulamentar tais ações educativas.

¹¹ Apesar de ser interessantíssimo, não irei entrar no debate sobre poder político nessa dissertação. Acompanho o raciocínio de BRUNO (1991), para quem o poder político se encontra diluído em múltiplos centros de poder, que configuram o Estado Amplo. Esse poder, hoje, é subserviente ao capital e aos interesses daqueles que detém as forças econômicas globais.

CAPÍTULO I: Apurando mente e sentidos no Rio Silveiras

1. Construindo um arcabouço teórico

Faz-se necessário começar a estruturar aquilo que vem a ser meu referencial teórico e metodológico, subsídio intelectual para o desenvolvimento da pesquisa, que foi sendo desenvolvido a partir da pesquisa de campo, nas orientações da estimada professora Doris Accioly e Silva e nas contribuições da banca, composta pelas excelentes professoras Lúcia Bruno e Ediógenes Aragão, e do contato freqüente e ininterrupto com as fontes e narrativas documentais. Importante dizer que essa estrutura teórica foi selecionada a partir não de meros caprichos ou afinidades, mas sim das necessidades explicativas para os problemas que pretendo tratar ao longo da dissertação, e que me foram descortinadas pelos diversos autores que, de uma forma de outra, lidaram com as mesmas temáticas em épocas recentes. Dessa maneira, sustentando-me nesses referenciais ao longo desses primeiros meses de trabalho de campo, pretendo discutir como e até que ponto suas considerações se replicam ou se inviabilizam de acordo com o que o universo guarani *mbya* descortina sobre a educação indígena.

Entendo como relativamente recente as preocupações que envolvem a educação e a prática de ensino indígena, considerando-os como fenômenos capazes de conferir autonomia aos povos ameríndios, mais precisamente recorrente do início dos anos 90 do século XX, no Brasil. A Constituição Federal de 1988 reconhece e auxilia a legitimar as linguagens, processos de aprendizagem e singularidades dos ameríndios, propiciando a estes grupos uma nova aparelhagem ideológica que busque efetivamente uma educação aproximada de suas reais necessidades, e adequada às suas formas de convívio social e cultural. Devemos aqui, ao meu entender, separar os conceitos de educação indígena e de ensino para o indígena, de forma a acentuar os meus objetivos neste projeto.

Por ensino para o indígena entendo um modelo “civilizatório” oficial, calcado em parâmetros nacionais amplos e estáticos, que busca conferir aos mais diversos grupos étnicos um projeto político dominante, sob o manto de uma escola institucionalizada, alheia as vontades e decisões dos próprios grupos alvos deste

ensinamento¹². Educação indígena, como forma de prática educativa, deve estar diretamente preocupada com a autonomia do grupo indígena, e para tanto considerar suas necessidades reais de interação e desenvolvimento, bem como suas especificidades educacionais, agindo de forma democrática e atuando como um ponto de encontro para as discussões, e sendo uma maneira de contribuir para a “eliminação da opressão em que vivem as sociedades indígenas, não privilegiando a leitura e a escrita, mas a recuperação da autonomia”¹³. Para mim, a questão pedagógica passa inevitavelmente pela resistência dos povos indígenas e pelo direito que possuem a autodeterminação. A escola, ao atuar dentro do espaço territorial, social e cultural dos grupos indígenas, deve estar subordinada aos interesses da comunidade a que se destina, e não se valendo como instrumento, como ponte, para um pretense ensino oficial e unilateral.

A educação indígena, que daqui para frente será chamada de ameríndia para não voltarmos a replicar o erro de Colombo, pode revelar formas de intervenção que resistam aos modelos dominantes, sejam eles étnicos econômicos ou políticos, ou mesmo todos estes conceitos conjuntamente. Ela pode servir como instrumento de libertação, desde que seja democrática, verdadeira e própria dos povos ameríndios. No entender de Paulo Freire, o educador teria como função elucidar os objetos de estudo, afim de que os próprios alunos tomem suas teses acerca da existência daquele objeto, sempre utilizando de métodos democráticos, uma via de mão dupla onde o conhecimento não é uma dádiva a ser concedida gratuitamente pelo professor, mas sim uma troca de experiências válidas entre as partes participantes do processo pedagógico. E mais, apreender e conhecer de perto a realidade do mundo que cerca os próprios educandos, aprender conjuntamente com eles os conteúdos ministrados, praticar de forma efetiva as discussões, etc.¹⁴.

A despeito dessa conjuntura, que por muito tempo foi adversa, os últimos anos a demografia vem assistindo e apontando para um grande crescimento da população ameríndia. Isso se deve, é mais do que claro, as adaptações biológicas, culturais e sociais que os índios desenvolveram em séculos, décadas ou anos de convívio com o

¹² VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés(Orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.* Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

¹³ COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, São Paulo. *A questão da educação indígena*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

¹⁴ FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira “O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?” In: FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira Medo e Ousadia: *O cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.

branco. Além disso, é fundamental frisar que a Educação Ameríndia desempenhou e ainda desempenha um papel importante, porque consegue, através dos meios próprios e da afirmação da alteridade dos ameríndios, fazer crescer o sentimento de pertencimento as determinadas culturas. Este debate será retomado muitas vezes durante essa dissertação.

2. Uma pausa para a cultura

Diversas concepções de Cultura foram se forjando ao longo do século XX. Muitas vezes, esse conceito foi crivado de eurocentrismo e etnocentrismo, para servir a interesses de dominação e legitimação do Ocidente, frente a outros povos, como os ameríndios, os aborígenes ou os esquimós. Outras tantas foram concebidas como uma forma de denúncia ou crítica ao sistema capitalista dominante, que por seu caráter expansionista acabava por subjugar e destruir costumes e tradições alheios a ele. No entanto, recentemente, muitos autores tem se valido do conceito de cultura para salientar as diversas formas de simbologias, cosmologias e sistemas de interpretação, em diversos povos e em diferentes momentos históricos. Pregam que não é possível interpretar um determinado sistema cultural fora de seus contextos específicos, e que esses contextos é que determinam o grau de simbologia que cada ato ou objeto recebe destes povos. O chamado relativismo cultural ganhou força por suas críticas oportunas aos estruturalistas das décadas de 60 e 70, e tornaram-se quase uma hegemonia acadêmica nas Ciências Sociais. No entanto, não é a partir deste prisma que entendo a Cultura, e vou me apoiar em Sahlins (2007) para explicitar o conceito ao qual melhor me alinho neste trabalho.

Dentro das Ciências Sociais, uma enorme discussão vem sendo travada sobre o conceito de cultura, desde fins do século XIX até os tempos de hoje. Não é minha intenção esmiuçar as querelas teóricas, muitas vezes justas e problemáticas, que permeiam esse conceito, tampouco pretendo esgotar o assunto sobre as implicações teóricas e práticas que as diversas concepções de cultura fizeram incidir sobre os estudos que lidaram com povos indígenas. Somente pretendo esboçar em que campo teórico me apoio para este trabalho, discutindo a cultura como forma simbólica e prática de modos de vidas sociais, que pertencem propriamente a uma determinada cosmogonia específica, mas que também se articulam com padrões mais gerais do Homem. Nesse

sentido, a idéia principal desta parte do trabalho é expor a cultura como sendo parte integrante e invariante do *homo sapiens*, e que responde a anseios e necessidades universais dessa espécie. Assim, a cultura deve ser encarada como uma das ferramentas adaptativas do gênero Humano, presente em seu inconsciente individual e coletivo. É óbvio que a cultura é adaptada a diversas formas de convívios sociais, biológicos e políticos, mas ela também é comum a toda a espécie humana e responde aos desígnios totais dessa mesma espécie.

Parto do pressuposto que o Homem carrega em si uma Universalidade. Sem me deter longamente no amplo debate que este conceito carrega em si, limito-me a escrutinar o conceito dentro da chave explicativa de Edgar Morin, em sua teoria da complexidade, como bem detalhado e analisado por Carvalho (2003). O Homem, diz o autor, “carrega em si um destino cosmo-físico comum, pois é uma espécie só”¹⁵. Nesse sentido, “é um ser cosmo-psico-bio-antropossocial”¹⁶. Cosmo, porque habita e compartilha o mesmo ponto do Universo, o planeta Terra. É nela que o gênero humano se desenvolve, nela que cria seus filhos, nela que cultiva seus alimentos, nela que desenvolve suas capacidades cognitivas, nela que procura se estabelecer e estabelecer sua comunidade, suas relações sociais, suas trocas simbólicas. Enfim, é por partilhar a mesma “prisão”¹⁷ que o homem carrega já um princípio de universalidade com seus iguais. Psico, já que nossos cérebros têm a mesma configuração, com as mesmas (in) capacidades, desenvolvendo-se da mesma forma e padecendo das mesmas limitações intelectuais, afetivas, instintivas, etc. Outrossim, é na psique que se encontra o imaginário, o onírico, o inconsciente no qual partilhamos nossas apreensões de cultura e de animalidade. Bio, uma vez que temos as mesmas capacidades digestoras, a mesma compleição física, o mesmo fenótipo, o mesmo dedo opositor e compartilhamos das mesmas problemáticas advindas de nossos organismos pluricelulares, incapazes de lidar com os outros seres unicelulares ou acelulares, que costumamos carregar por algum tempo, nos causando grandes incômodos. Antropossocial, uma vez que somos uma espécie comunicativa por excelência, e todos nós possuímos as ferramentas necessárias para tanto, e ainda desenvolvemos outras mais, como a escrita, a música, a arte. Em todas as culturas, ou melhor dizendo, em toda a cultura humana a comunicação exerce

¹⁵ CARVALHO, Edgard de Assis “Contra o Relativismo”. In CARVALHO, Edgard de Assis *Enigmas da Cultura*. São Paulo: Cortez, 2003

¹⁶ CARVALHO, Edgard “A Complexidade Necessária”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit.

¹⁷ ARENDT, Hanna “*A Condição Humana*”. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011.

papel fundamental de (re) criação, sendo um “dispositivo teórico-imaginário, articulação contraditória e descontínua de linhas de força, objetivação e fratura”¹⁸.

Como seres universalizados, também compartilhamos a certeza inexorável da Morte. Essa certeza permeia toda a cultura humana, tecendo as relações de mando e desmando, criando tradições ancestrais, educando as novas gerações e moldando aquilo a que comumente conhecemos como saber. É a morte, e não a vida, o motor da cultura¹⁹. O homem, nos dizeres do próprio Morin (1980), é 100% natureza e 100% cultura.

Destarte, a idéia de universalidade do homem me permite desdobrar a teoria da complexidade, para enfim relacioná-la com a Cultura. Sendo o homem este ser, pleno de compartilhamento, e, portanto *complexo* (tecido em conjunto), só poderia ser entendido enquanto uma multifacetada teoria. As diversas formas culturais não podem mais ser encaradas como exóticas, como diferentes apenas por serem diferentes, com suas especificidades estéreis e modos de vida e de produção singulares. Como o Homem é um ser universalizado, que partilha das mesmas características que seus semelhantes, suas formas de usos culturais devem ser contextualizados, para que as variantes simbólicas possam ser entendidas em um espectro mais amplo de observação. Assim, refutam-se as teorias relativistas que, em uma espécie de taxonomia antropológica, não conseguem articular as diferenças em processos gerais de universalização. Justificam toda e qualquer arbitrariedade, como se apenas enquadrá-las dentro de códigos específicos e locais fosse suficiente para entender o movimento amplo que a humanidade traça, e mais ainda, como se esse entendimento não estivesse repleto de ideologia, mas sim de uma quase enternecedora compaixão.

O Homem, este ser complexo, não pode mais ser entendido sobre uma dualidade, uma binariedade acachapante. O Mito e a Razão são indissociáveis, porque ambos são ferramentas explicativas para a cultura do Homem. Os instintos, os reflexos, fazem parte de uma estrutura universalizante do inconsciente²⁰, cujo acúmulo de cognição e humanidade resulta na *hominização*, e conseqüentemente na transmissão de uma cultura complexa. A complexidade está no princípio das incertezas, e no fim das dualidades, uma vez que é possível encontrar explicações antropológicas perfeitamente

¹⁸ CARVALHO, Edgard de Assis “Contra o Relativismo”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit. pg

¹⁹ CARVALHO, Edgard de Assis “A Complexidade Necessária”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit. pp. 91.

²⁰ LEVI-STRAUSS, Claude. “*O pensamento selvagem*”. Campinas, SP: Papirus, 2012.

válidas, apenas deixando perguntas. E mais, é possível superar a dicotomia entre uma Razão Iluminista, que arrogantemente prega a superioridade do *Homo Sapiens* frente aos outros animais sem cultura, e o imaginário e o onírico humano tão ressentido de investigações. Ambos, tecidos em conjunto, podem elucidar fenômenos de natureza humana universal. Para tanto, faz-se obviamente necessário a transdisciplinaridade, não apenas como apanágio da ciência, mas também como uma forma verdadeira e fértil de diálogos e de questões²¹, religando os saberes em uma recursividade espontânea e fecunda.

Isto posto, é preciso recolocar a trajetória das análises sobre cultura até então mais aceitas. O estruturalismo de Levi-Strauss (2012), e da maioria dos intérpretes das Ciências Sociais na década de 60, foi duramente criticado por dar demasiada ênfase em processos muito amplos, que descaracterizavam completamente o papel dos indígenas, vitimizando-os ou fazendo-os de passivos espectadores da vaga mundial capitalista. Assim, a etnografia antropológica virou uma miríade de cataclismos, onde os índios e sua cultura estavam sempre prestes a desaparecer, transformando-se em seres genéricos, perdidos e aculturados, em prol de uma fronteira expansionista ocidental, que com sua força arrasadora e inabalável, varria o mundo étnico e homogeneizava a todos. Contra essa idéia, e a favor de “darem voz” aos povos originários, os relativistas procuraram então as especificidades locais, as resistências, as apropriações dos diversos povos do planeta, mostrando que a dominação eurocêntrica não foi assim tão linear, nem mesmo homogênea. Ao contrário, os relativistas conseguiram demonstrar que, a cada passo dado por conquistadores e pioneiros, representantes então de uma força exógena àquelas culturas, foi-se tecendo uma teia de relações, trocas, conflitos e problemas, que muitas vezes resultaram não nas famosas “aculturações”, mas sim em novos significados para novas situações. Tornaram então os povos indígenas como agentes ativos de sua própria história.

Porém, ao levarem a cabo tal interpretação, os relativistas acabaram por esquecerem-se, ou não se darem conta, de que o homem é universal, e que as especificidades de cada sociedade só podem fazer sentido dentro de um conjunto de semelhanças. Transformaram a cultura, nos dizeres de Bauman (2001), em “uma fábrica da ordem, com padrões normativos e paroquiais”. Ou seja, se dentro de uma

²¹ CARVALHO, Edgard de Assis “A Complexidade Necessária”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit.

determinada sociedade há uma diferença crucial, é preciso compreender então, num conjunto mais amplo, e tendo sempre a complexidade como norte, como aquela especificidade responde ao gênero Humano, e não simplesmente elencá-la e legitimá-la como sendo exclusividade e ferramenta única daquele micro-sistema antropológico. Não se trata de negar as diferenças, isso está mais que superado, mas sim de contextualizá-las e levá-las a um debate mais geral. Como bem nos mostrou Carvalho (2003), ao retomar e re-atualizar a idéia dos estruturalistas, “cultura é práxis cognitiva planetária, em uma passagem sócio-histórica pela Terra”²². De certa forma, muito das idéias do marxismo estrutural foram apropriadas e seguem com fôlego, em novas perspectivas.

Remeto-me então ao conceito de Cultura. Como já expus, a concebo como uma ferramenta adaptativa do gênero humano, portanto universal. Falta ainda dar contornos mais claros a ela, e para isso adotarei as visões de Sahlins (2007) e, sua obra “Cultura na Prática”, onde ele faz uma série de ensaios muito interessante sobre como o valor utilitário, que responde a necessidades humanas reais, adquire diversos significados simbólicos, sendo então um gerador de cultura. Dessa maneira, o autor não vê distinção entre cultura e sociedade, nem entre o material e o simbólico, numa perspectiva anti-dualizante²³ que muito me interessa. Para Sahlins (2007), assim como em Levi-Strauss (2012), o código é mediado pela prática, e o resultado disso é o famoso *totemismo*.

Sahlins (2007) tem o grande mérito de nos mostrar que os instintos animais são carregados de cultura. São, na verdade, instintos sociais, que expressam as necessidades humanas de se expressar, de sonhar, de fazer arte, de fazer amigos e se relacionar, etc. Não que isso seja exclusividade humana, logicamente. Mas sim, que essas formas mais primitivas já carregam todo o simbolismo, todo o código cultural da Humanidade Universal²⁴. Todo esse debate, como o leitor já pode prever, incorrerá fatalmente na concepção *rousseauniana* do homem primitivo. De fato, o que temos é que o homem, ao adquirir significados em seus instintos, molda sua cultura em prol de certa moralidade, poderíamos até afirmar ser compaixão, que faz com que, por exemplo, o mais fraco dos homens seja equiparado ao mais forte, pela simples ética cultural agora encontrada²⁵.

²² CARVALHO, Edgard de Assis “Contra o Relativismo”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit.

²³ SAHLINS, Marshall David. *Cultura na Prática* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, pp. 17.

²⁴ SAHLINS, Marshall David. “A Nemesis Africana”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit, pp. 62.

²⁵ Idem, pp. 63.

Dessa forma, todos os homens em todas as sociedades, atribuem sentidos e significados culturais a seus objetos, suas relações e suas práticas²⁶. Mesmo a sociedade burguesa o faz, no que o autor denomina como *totemismo burguês*: ao se comprar e vender no capitalismo, o valor simbólico das mercadorias é uma representação figurada do mundo social, como o autor bem demonstrou no caso dos *blue jeans*, criados para os trabalhadores, mas apropriados pela juventude²⁷. É também uma forma de comunicação, uma troca de diferenças e utilidades. Assim, o código funciona no plano do inconsciente, do imaginário. Toda sociedade tem o signo como concepção de diferenciação objetiva²⁸, ou seja, a coisa material adquire sentidos e significados que são utilizados como trocas e novas comunicações.

Algumas ponderações sobre a cultura ainda restam a ser feitas. Primeiro, que a cultura não é um reflexo límpido dos modos de produção. Ao contrário, através dos símbolos que a cultura imprime é que cada sociedade desenvolve seu próprio meio de subsistência e de diferenciação objetiva através dos signos (que podem ser as mercadorias, como no capitalismo). Segundo, que em termos locais há sim diferenças que devem ser levadas em consideração em qualquer análise séria, mas que a cultura é fenômeno universal do gênero humano, podendo ser problematizada em um processo global e multifacetado de complexidade. Terceiro, que há outro campo que deve ser distinguido do estudo da cultura em si, que é a “cultura”, ou seja, a cultura com aspas, ou o discurso que determinado agente constrói a respeito de sua cultura. Esse mecanismo retórico deve ser separado e analisado, pois consiste na verdade em um repositório de lutas políticas e anseios sociais que, ao fim e ao cabo, correspondem muito mais a “real politik” do que ao que deve ser propriamente identificado como cultura. Não que esse discurso não seja importante, ou que deva ser invalidado por suas atribuições práticas. Na verdade, ao se reconhecer a existência dessa cultura com aspas, se admite o protagonismo dos povos nativos em construírem e representarem, por si mesmos, o que eles pensam sobre a cultura²⁹. Quarto, que a cultura não é algo estanque, cristalizado, tradicional ou mesmo original. Ela é fluída, responde aos interesses conforme o contexto bio político, e as diversas formas de apropriação cultural são, na

²⁶ SAHLINS, Marshall David. “La pensée burgeoise”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit, pp. 183.

²⁷ Idem, pp. 198.

²⁸ Idem pp. 211.

²⁹ CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas: e outros ensaios. São Paulo: Cosac&Naify, 2009.

verdade, nada mais nada menos que a resistência e a alteridade, traduzida em ação histórica. É nisso que vou me deter por umas linhas agora.

Sahlins (2007) nos mostra que a etno-história pode nos auxiliar bastante para entendermos a Cultura. Etno-História aqui é entendida como uma forma de sintetizar a forma e função, a estrutura e a variação como um processo cultural significativo em uma ordem específica³⁰. O que isso quer dizer é que é preciso, ao observar a atuação dos diferentes povos que se pretende compreender, também ter em mente as mudanças e os contextos nos quais aqueles povos se inseriram, as dinâmicas que estabeleceram com o Outro e como isso se refletiu na sua concepção simbólica de sociabilidade. De fato, a cultura não está espelhada somente nos povos que são observados hoje, muito menos cristalizadas em documentos, pinturas e relatos de outrora. A Cultura é um intenso simbolismo, que permeia toda a atividade humana desde seus primórdios. Concordando e se inspirando no antropólogo Clifford Gertz, o autor de “Cultura e Razão Prática” destaca que a capacidade humana de criar significados e signos sobre suas próprias atitudes e objetos ajudou propriamente a constituir o corpo e a mente humana, desenvolvendo-as até o estado em que se encontra hoje³¹. Nesse sentido, a Cultura não é um puro reflexo dos modos de produção de determinada sociedade, como se as necessidades e vícios do *homo sapiens* forjassem suas concepções culturais. Ela engloba o modo de produção, uma vez que ele mesmo é fruto do desenvolvimento em termos culturais locais³². Da mesma forma como o Ocidente encara a Razão como a única forma de interpretar dados e símbolos, isto é pertencente ao seu próprio sistema cultural, que se pretende totalizador e abrangente, mas que na verdade explica como as chaves culturais vão englobando e respondendo aos processos de contato entre diversas formas de entendimento do Mundo. Os europeus, assim como todos os outros povos, precisaram encontrar formas de re-interpretar suas culturas a partir dos outros povos com que ia tomando conhecimento, e essas formas são fórmulas próprias e mecanismos de significação, ferramentas a serviço da coesão mental de uma sociedade. As culturas se apropriam, incluem ou excluem de acordo com suas próprias regras, englobando na sua cosmologia, e nenhuma Cultura é *sui generis*, mas é fabricada dialeticamente com o

³⁰ SAHLINS, Marshall David. “Adeus aos Tristes Tropiques”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit, pp. 514.

³¹ SAHLINS, Marshall David “A tristeza da doçura”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit.

³² SAHLINS. Marshall David “Cosmologias do Capitalismo” In SAHLINS, Marshall David. Op cit, pp. 448.

Outro³³, se contrapondo a quem pensa que a cultura não tem limites, fronteiras ou um sistema próprio.

Para ser mais claro, não se pode dizer que uma determinada sociedade mantém suas tradições como forma de resistência a uma subjugação ou ingerência exógena. Primeiro, porque as tradições podem tanto representar uma mudança, quanto uma continuidade. Muitas vezes, aquela sociedade se apropria de uma tradição que não era “sua”, ou melhor, que estava distante de sua realidade histórica, para afirmar um novo contexto social no qual procura se encaixar. Nesse sentido, a tradição se torna tanto uma permanência quanto uma ruptura com o passado³⁴. Segundo, porque a idéia de resistência implica em que as manifestações humanas sejam vista apenas como reações ao Outro, retirando delas a autonomia e a ação histórica independente. Tal visão de “resistência”, muito difundida por antropólogos, vitimiza e retira a subjetividade dos povos indígenas, e ignora que a Tradição pode ser encarada como meio e medida da inovação³⁵. Ter consciência da própria cultura já é um indicador poderoso de autonomia e ação histórica. Como discutido nas primeiras páginas da Introdução desta dissertação, o caminho teórico percorrido por Sahlins (2007) chegaria à idéia de *developmen*, âmbito de transito e de transformação da cultura, em perfeita sintonia com o fenômeno da identidade dos povos. Só podemos entender a identidade tendo como referências estruturais outras formas de sistemas culturais, e a escolha que se fizer destes sistemas será sempre ao sabor do gosto do observador, nunca do próprio observado. É nesse sentido que a identidade e a alteridade podem ser entendidas, como um referencial que os separam dos outros, dos exógenos. Este processo não é simples, muito menos naturalizado. Mas de fato pertence a um movimento mais amplo e generalizado de indigenização da modernidade, e coaduna com a universalidade do Homem, de seu ser *cosmo-bio-psico-antropossocial*.

3. Ferramentas exploratórias

³³ SAHLINS, Marshall David “Adeus aos tristes tropiques”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit, pp. 520.

³⁴ Idem, pp. 506. O autor nos mostra um saboroso caso dos havaianos e da dança Hula, muito exemplar dessa idéia de que a tradição pode ser importada, e servir a interesses de identidade, sem que isso configure qualquer tipo de “traição” aos costumes.

³⁵ SAHLINS, Marshall David “Que é Iluminismo Antropológico” In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pp. 545. Veja-se para isso a interessante metáfora dos povos samoanos, que se viam como beija-flores sugando os poderes dos brancos.

Estruturada dessa forma, a pesquisa pôde então se valer de algumas ferramentas selecionadas com cuidado e que constituem, portanto, os instrumentos básicos para as operações intelectuais, como uma forma de facilitar o diálogo entre aquilo que pode ser considerado o *modo guarani do Rio Silveiras* de educação améríndia, e aquilo que compõe não apenas a nossa legislação sobre o assunto, como o que vem sendo produzido e circulado na academia sobre o assunto.

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, realiza uma intensa discussão sobre o poder da palavra como “prática social”, e como ela auxilia na libertação das pessoas, através da Educação. O discurso, nesse sentido, é indissociável da ação cotidiana, da realidade palpável, do trato social. Cunhando o conceito de “palavras geradoras”, estas ligadas ao exercício de fundamentação da linguagem e da cultura escrita, Freire (2005) nos aproxima do que seria o fenômeno da “humanização”, ou seja, da tomada de consciência do indivíduo de sua própria consciência, de sua cultura e de sua relação com o Mundo. Nesse sentido, ele acredita piamente na universalidade do gênero humano, que se desenvolve plenamente apoiado tanto em sua própria consciência cultural quanto na sua constituição biológica, e que, ao tomar conhecimento dessa própria universalidade, o humanizado também se inteira de sua liberdade. A pedagogia freireana, muito mais que uma teoria desenvolvida apenas para a lida pedagógica com a alfabetização de adultos, é uma problemática complexa, que dialoga com conceitos importantes e seculares das Ciências Sociais, enriquecendo o debate com a noção de que, sem a prática, o discurso mergulha num vazio de significados. Nas palavras de Ernane Fiori, ao prefaciар a obra de Paulo Freire:

“(...) para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o”. (FIORI, 2005, pp. 18)

Pode-se perceber, portanto, que a discussão de Paulo Freire é, ao mesmo tempo, entre o indivíduo consigo mesmo e o indivíduo com o Outro, seja ele outro indivíduo, seja com o Mundo. A tomada de consciência de si e do Outro, feita através da palavra e da linguagem (poderíamos dizer, da Educação), é uma relação dialética, forjada pelas relações estabelecidas e culminando na *humanização*, quando o indivíduo percebe-se como um e como outro.

Importante também é a “hominização”, processo no qual o indivíduo se descobre biológico, e percebe que sua evolução corporal se deve também a sua adaptação cultural, suas formas e práticas de atribuição de sentidos e trocas de simbólicos. Quem melhores palavras: “A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o Mundo. A hominização não é só processo biológico, mas também História” (FIORI, 2005).

O aumento do cérebro, o caminhar ereto, o dedo opositor, todas essas modificações físicas e biológicas pelo qual passou o gênero humano ao longo de sua trajetória cósmica, só foram possíveis porque incorporaram a criação e a reprodução da Cultura, totalizando-o como já discutido aqui, como 100% Natureza e 100% Cultura, numa “uni-dualidade” universal. Freire (2005) traça essa idéia com os conceitos de *hominização*, a constituição biológica e física da espécie, e de *humanização*, a completa configuração simbólica e a tomada de consciência no processo dialético de dizer a sua palavra ao longo da História. E História, como bem colocado por Fiori, é entendida aqui como a busca humana pela saciedade de suas necessidades. Entendo aqui como necessidade não só os hábitos biológicos de comer, dormir, sentir calor ou frio, procriar, como também as necessidades culturais de se comunicar, de adquirir e transferir simbologias, de ter seu próprio nome, etc. Destarte, sabe-se que o conceito marxista de materialismo histórico, processo no qual a História é entendida como a busca humana por sobreviver, atende não só as peculiaridades biológicas como a segunda uni-dualidade do Homem, seu 100% Cultura.

Compartilhando da “Pedagogia do Oprimido”, compreendo que o educador é um mediador, na sentido em que promove e instiga o diálogo, afim de que o educando possa se apropriar e tomar consciência de seu processo de *humanização*, que caminha lado a lado e complementa a *hominização*. Essa tomada de consciência nada mais é que a percepção do papel que o indivíduo desempenha, em si e para o Mundo, numa relação dialética entre o seu entendimento e a realidade exterior. Tal processo de mediação é operado através da linguagem, mais especificamente da *palavra*, agente poderoso de transformação. É necessário prover a educação do oprimido, para que ele entenda e faça uso de sua própria palavra.

Toda essa discussão sobre o pensamento freireano deve nos conduzir a Educação Ameríndia, uma vez que o próprio Paulo Freire trabalhou com essa perspectiva em sua vida. Esse se configura o sentido que atribuí ao papel do professor, e

da educação como um todo. Um papel de mediação entre dois mundos, com capitais culturais completamente distintos. Na primeira equação do conceito Educação Ameríndia, subjaz essa perspectiva freireana sobre o processo de tomada de consciência de si e do Mundo, que os ameríndios, tanto como nós, precisam para saber usar a sua palavra. Quanto à segunda parcela da equação conceitual, concebo o ameríndio conforme priorizamos a alteridade, ou seja, é preciso antes de mais nada saber quem são esses ameríndios que estão envolvidos em um processo de Educação. Mais adiante neste capítulo, faremos um sobrevôo sobre o Território Indígena Rio Silveiras para se possa completar essa idéia. É de bom tom discutir então do que se trata o conceito, principalmente para diferenciá-lo da Educação para o indígena, que foi a tônica das políticas públicas brasileiras no século XX.

Deve-se ressaltar que a Educação Ameríndia prescinde de um espaço formal de acontecimento, que na sociedade moderna³⁶ se traduz na Escola. Ela acontece, como nos exemplos mais próximos como as comunidades Guarani, a todo o momento³⁷. Também sublinho que é de fundamental importância entender que não é possível idealizar a Educação Ameríndia, como sendo uma forma “pura” e “tradicional” de aprendizagem. Muitas vezes, ela se parece bastante como qualquer escola pública brasileira: tem muitos alunos em uma sala, usando cadernos, sentados em bancos escolares, aprendendo Português e História do Brasil. Isso não quer dizer, de forma alguma, que essa educação esteja então sendo “aculturadora”, privando os ameríndios de suas formas culturais específicas de lidar com a educação. Muitas vezes, essa forma de educação está servindo a um projeto político daquela comunidade, qual seja, o de ensinar suas crianças a língua e os costumes do branco, para então elas poderem lidar com eles e saber representar seus interesses frente ao Estado ou a quaisquer pessoas que venham a conhecer. Quase sempre essa educação está relacionada à luta pela terra, e é uma forma de preparar os pequenos para as comissões de negociação, para pressionar políticos, para elaborar cartas e documentos, para se relacionarem com entidades civis de apoio a causa indígena, para lerem e interpretarem as papeladas que por ventura lhes ocorrerem. Essa forma de educação é intensamente controlada pelos indígenas, e causa

³⁶ Por “modernidade” entendo o fenômeno característico do século XX de constituição dos Estados Nacionais, e que traz em seu bojo a fundação da escola moderna: laica, pública, gratuita e para todos. Dessa forma, acredito que a modernidade foi incapaz de lidar com questões de alteridade, pois tinha um caráter globalizador, e respondia a interesses políticos e econômicos da sociedade ocidental.

³⁷ ECKHART, Jan “Tenonde Porã: Uma Aldeia e seus núcleos”. São Carlos: UFSCAR, 2014. Dissertação de Mestrado.

bastante controvérsia entre eles, pois devem ser pensadas as formas de controle e autonomia, de manutenção e de apropriação de costumes em prol do *development* daquela etnia³⁸. Como acredito ter exposto anteriormente neste trabalho, a cultura nunca é algo estanque, parado e tradicional. Dessa maneira, ao se apropriarem de formas brancas de ensino, não significa que estão sendo “aculturados” ou perdendo sua identidade por conta de um modelo irresistível, duradouro de escolarização, mas sim talvez buscando a sua liberdade e autonomia, desenvolvendo sua gente para o fim maior, ou seja, a luta pela Terra e por sua alteridade. Essa hipótese será considerada ao longo da dissertação, com as ferramentas teóricas do *development* e da indigenização da modernidade de Sahlins, como uma alternativa eminentemente política, mas não apenas isso, para as interpretações que desvalorizam ou desconsideram a educação ameríndia como uma forma política de busca por autonomia.

Antes de expor as metodologias que utilizei para efetivar essa pesquisa, reflexão e execução do trabalho de campo, faz-se necessário uma pequena revisão bibliográfica sobre o escasso material produzido até agora a respeito da educação indígena/ameríndia. Escasso porque, em primeiro lugar, o tema vem ganhando relevância apenas muito recentemente, subsidiado pela já explicitada Nova História Cultural (na qual a historiografia da educação insere-se como campo de pesquisas de considerável importância), pela questão etnográfica impulsionada pela Constituição Federal de 1988, particularmente o artigo 210 que versa sobre o direito dos povos indígenas a uma educação que prime pela valorização da alteridade e das diferenças, refletida em um respeito aos processos próprios de aprendizagem e ao uso das línguas maternas, pelo artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se articula com estes princípios postulados pela Constituição. Escasso também por tratar-se de um tema relativamente pouco estudado pela Academia em geral, não tão valorizado quanto aqueles recortes temáticos denominados “sociomidiáticos”, ou seja, que em um primeiro momento aparentam promover maiores polêmicas e/ou reflexos na sociedade como um todo, e na Academia em particular³⁹. Escasso, em último lugar, por conta do

³⁸ ECKHART nos mostra bem essa discussão sobre o que, quanto e como se apropriar das maneiras do homem branco floresce entre os indígenas da TI Tenonde Porã. ECKHART, Jan. Op cit, pp. 22.

³⁹ CHARLOT, B. “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 7-18, abril, 2006.

pouco diálogo entre educadores e antropólogos, sobre educação indígena/ameríndia⁴⁰. Porém, o conceito de educação ameríndia merece maior atenção, e com certeza maior fomento para as pesquisas em curso, ou que vierem a ser propostas nos próximos anos.

Algumas dissertações de Mestrado recentemente vêm tratando do tema, usando como ferramentas metodológicas as abordagens qualitativas de pesquisa em educação. Carvalho⁴¹ (2006), e mais recentemente Testa⁴² (2007) utilizaram-se desta metodologia para lidar com aspectos diferentes da educação indígena, aquele centrando-se em uma experiência educativa autônoma dos índios *kamaiurá* do Alto Xingu, na qual as pesquisas exploratórias e as investigações empíricas, analisadas de forma qualitativa, resultaram na idéia de que o projeto de educação ameríndia específico segue não apenas uma diretriz pedagógica escolhida, mas faz parte de uma manifestação política de autodeterminação; e esta abordando experiências de educadores, líderes de aldeias e outros envolvidos nos processos educacionais dos índios guaranis, em 3 diferentes localidades: Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, que apresentaram muitas considerações importantes para a temática: a elucidação de que a educação guarani extrapola as escolas de aldeias, e que sonhos, pensamentos, sentimentos, xamanismo, etc. englobam, o conceito educação ameríndia, e o tornam muito mais amplo que o de educação escolar indígena; o conceito de multilocalidade, que tem a ver com o modo de ser guarani, ou seja, suas experiências não devem se limitar apenas a aldeia onde reside, mas sim perpassar pelas aldeias de parentes e amigos, e que entram decisivamente no seu processo de aprendizagem como um todo; e que não se pode perceber a escolarização guarani sem entender o contexto específico onde ela se realiza. Já Nakashima⁴³ (2009) buscou estudar a experiência educativa em uma escola pública “normal” na cidade de São Paulo, que tinha como estudantes uma parcela indígena *pankararu*, e como essa etnia buscava autonomia, resistência e alteridade dentro dos muros de uma escola

⁴⁰ LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena”. In.: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: GLOBAL/FAPESP/MARI-USP. (pp.29-43).

⁴¹ CARVALHO, Jailton Nascimento. “Mawa'aiaká – Escola de Resgate Cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004”. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

⁴² TESTA, Adriana Queiroz. “Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani” Mbya. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

⁴³ NAKASHIMA, Edson Yukio. “Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos de etnia indígena Pankararu em uma escola pública da cidade de São Paulo”. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

regular, oficial, etc. usando também a metodologia qualitativa nas suas investigações. Estes trabalhos representam efetivas colaborações para o aumento de nosso conhecimento a respeito de como se dá o processo de educação ameríndia atualmente, em grupos distintos, de formas distintas, e em regiões diferentes do país. Têm como ponto em comum a chave interpretativa para o campo de pesquisas, qual seja a busca pela história oral, pela memória e pela atuação primordial daqueles direta ou indiretamente relacionados ao tema. É neste aspecto que devo me deter por uns instantes.

Já num trabalho bem mais aprofundado, sistemático e complexo. Grupioni (2008) apresenta uma tese de doutorado em que discorre sobre a problemática da formação de professores indígenas no Brasil, principalmente usando como recorte a passagem da autoridade da FUNAI sobre o assunto educação para o MEC, e a conseqüente descentralização das instâncias decisórias e produtoras de controle, e que deveriam ser também os órgãos de formação e de disponibilização de materiais didáticos, conforme previsto na LDB. Resumidamente, a hipótese do autor é de que, ao longo dos anos e da luta indígena e indigenista, o Estado se apropriou de modelos, concepções e práticas que eram exteriores e mesmo contra suas políticas, e as transformou em discurso de legislação e oficial. Para isso, promoveu uma suposta ruptura com as ações governamentais anteriores (integracionistas). Os resultados são o protagonismo indígena sobre suas ferramentas de manifestação cultural, línguas e tradições. Por ser uma referência bastante cara, completa e preñe de conceitos importantes, prefiro me utilizar dela em doses homeopáticas, diluindo suas considerações em pontos de apoio ao longo da dissertação. Logo, portanto, voltarei a ele com maior ênfase.

Bartolomeu Meliá é um referencial obrigatório quando o assunto é educação indígena/ameríndia, tanto pela sua vasta contribuição teórica quando pela profundidade de suas análises em determinados contextos. Quando me deparei com um de seus artigos, que buscava problematizar a idéia de alteridade frente a escolarização formal, senti imediatamente o tamanho da contribuição que ali poderia estar, tendo em vista as dificuldades e problemas que surgiram nesses primeiros meses de trabalho de campo. Quando da descoberta de que aquela escola indígena guarani, na verdade, utilizava exatamente as mesmas apostilas e materiais didáticos que os fornecidos pelo Estado de São Paulo a qualquer outra instituição escolar sob sua responsabilidade, me questionei

que tipo de alteridade poderia ser criada frente a essa situação, à primeira vista, bastante homogeneizadora.

Era preciso, antes de tudo, começar pelo começo, como sempre prudentemente aconselha Lewis Carrol, ao narrar o julgamento de Alice. Começar tentando definir o que vem a ser “alteridade” em mundo escolar ameríndio. Para isso, Meliá discorre acerca do ganho da liberdade de ser você mesmo, dessa tomada de consciência que, muitas vezes, o ambiente pedagógico propicia e faz acontecer nas mentes ainda imberbes, de que é preciso assumir seu papel no mundo e suas responsabilidades acerca de seu próprio ser. Dessa maneira, alcançar a alteridade significa, antes de tudo, reconhecer seu protagonismo frente ao que é ou não educação ameríndia⁴⁴. Veremos mais adiante como essa referência se propaga frente aos desafios guarani do Rio Silveiras, e sua realidade escolar.

4. Caminhos transdisciplinares: etnografia e pesquisa qualitativa

Acredito que já tenha ficado mais ou menos claro que essa pesquisa se desenvolveu no limiar de campos acadêmicos já consagrados, e isso não acontece por acaso. É fruto direto do que entendo por complexidade e por religação dos saberes, que usufruem de uma condição transdisciplinar ímpar para conceber fenômenos que são essencialmente humanos e, por conseguinte, complexos. Caminho, ainda que com dificuldades, amparado vez ou outra por estudiosos que na minha concepção conseguiram traçar caminhos fecundos e propícios para a transdisciplinaridade em seus estudos, pela etnografia, pela antropologia, pela educação e pela História Oral. Nesse sentido, entendo que seja produtora de pavimentar melhor o tortuoso caminho que venho percorrendo até o momento.

Após essas breves considerações, meu foco irá se voltar para pontuar, ainda sem muita profundidade, algumas idéias oriundas da Antropologia. Essas idéias, a meu ver, precisam ser lapidadas antes de elaborar as aproximações que entendo serem possíveis, até para que o leitor possa entender o caminho que percorri, e avaliar se essas aproximações são efetivamente possíveis ou razoáveis, e se o caminho escolhido por mim não está por demais esburacado teoricamente. Como afirmei anteriormente, este é

⁴⁴ MELIÁ, Bartolomeu. —Educação Indígena na Escola. Caderno Cedes. Cuiabá, Ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

um exercício preliminar e teórico de aproximação entre dois campos conceituais, e suas implicações podem eventualmente se refletir nas minhas pesquisas, de acordo com a fecundidade que o exercício mostrar.

Ao se tratar de Registro Oral como metodologia, em qualquer campo das ciências sociais e com qualquer tema que se trabalhe, é preciso compreender que uma lembrança ou um determinado conhecimento, transmitido oralmente, pertence em primeiro lugar a própria cultura daquele que o transmitiu. Nesse sentido, um registro oral difere substancialmente de um fato. Ele não é estanque, frio e “concreto”. Ao contrário, é fluído e dinâmico, multiforme, e assim deve ser interpretado como uma manifestação própria individual, mas pertencente aquele código cultural a ser compreendido⁴⁵. Desta forma, a pesquisa qualitativa baseada em registros orais têm a vantagem de se colocar no limite, na fronteira das relações inter-étnicas, onde diversas experiências e abordagens se encontram para a produção de um novo significado. Colaborador e pesquisador constroem juntos e ressignificam o registro, até mesmo por uma questão antropológica dos limites de interpretação, em primeiro lugar lingüísticos, que se interpõem entre uma cultura e outra, entre uma sociedade e outra, entre um modo de viver o mundo e outro⁴⁶. É importante destacar o papel do pesquisador-ouvinte, agente transformador e interpretador de sentidos, responsável pelos contatos imediatos com o colaborador da pesquisa, aquele que capta os sentidos, as pausas, os fôlegos e os gestos daqueles que se propõem a contar suas experiências pessoais, suas reflexões, angústias e críticas. Em suas tarefas, cabe principalmente o trabalho de *transcrição*, ou seja, o de passar para o papel um texto que re-elabore os sentidos que permeiam todo o contexto de expressão e comunicação contidos no diálogo⁴⁷. Portanto, o objetivo da oralidade é a recriação, a polissemia e as experiências de alteridade que dela advém, e não uma simples transcrição da palavra dada.

Apesar de já ter introduzido o trabalho de Marilyn Strathern neste trabalho, é preciso ainda tecer algumas considerações sobre o conceito de socialidade presente em sua obra antropológica. Para ela, tornou-se muito difícil, por razões políticas e teóricas, continuar a usar o conceito de sociedade na Antropologia. Devido ao uso insistente

⁴⁵ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, v. 1. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

⁴⁶ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. Op. Cit.

⁴⁷ CALDAS, Alberto Lins. “Transcrição em História Oral”. *Revista do Núcleo de Estudos em História Oral – USP*. São Paulo: v. 01, n. 01, p. 71-80.

desse termo, muitas vezes se desconsiderando as redes de atores sociais que constituem cada grupo, sociedade passou a ser vista como uma mônada, algo fechado em si e que só poder comparado ou estudando à luz de outras sociedades, ou mônadas.

Para substituir o termo, Strathern insiste na idéia de socialidade, um conceito que engloba tanto o indivíduo, em suas especificidades, quanto o seu papel dentro de uma rede de relações e interações, na qual é possível descortinar os pontos de convergências e divergências de outros grupos. Estudando as relações de gênero na Oceania, a autora conseguiu analisar profundamente a socialidade das mulheres dentro de um grupo específico, mostrando como é complicado chamar aquele determinado conjunto populacional de sociedade.

Essa saída de Strathern tem muito a ver com suas percepções sobre a dicotomia Indivíduo x Sociedade, estabelecida em diversos campos das ciências sociais. A autora demonstra que a dicotomia é uma abstração, e que sendo assim, não representa perigo ou não carrega em seu bojo problemas maiores. Porém, destaca que há um hábito de se pensar dicotomicamente no Ocidente, e que este hábito muitas vezes acaba por esconder ou obliterar o fato de que as dicotomias são representadas ou manipuladas pelas relações sociais⁴⁸. Nesse sentido, aparentemente, o hábito de pensar dicotomicamente acaba por “endurecer” os pólos de sua constituição. No caso específico apontado por Strathern, o conceito de sociedade antagonizado com vários outros. Sendo assim, inexistem relações “dentro” da sociedade, mas apenas “entre” a sociedade e seus pares dicotômicos: economia, estado, indivíduo. Esse tipo de exercício teórico eleva a sociedade (em sentido geral) a comportar-se como uma mônada, fechada e homogênea, em contraposição com outros conceitos que podem ser classificados também como mônadas, para que seja possível estabelecer a relação.

Strathern ressalta que a disciplina antropológica obteve avanços em suas investigações, valendo-se da dicotomia como forma de reflexão. De fato, a autora estabelece uma espécie de modelo teórico que representa o caminho dos debates dentro da disciplina: o desnudamento de uma oposição, com a exploração de seus pólos a fim de se compreender a natureza de cada um, uma discussão acerca da relação estabelecida entre os extremos constituintes da antagonia elegida, a conceitualização e, por conseguinte, a consolidação de um novo paradigma teórico em que a dicotomia

⁴⁸ STRATHERN, M. “For the motion (1) (1989 debate: The concept of society is theoretically obsolete)” in: INGOLD, T. (ed.) *Key debates in Anthropology*. London/New York. Routledge, 1996, pp. 60.

encontre seu lugar social, a posterior crítica e exaustão desse paradigma, e por fim o desnudamento de uma nova dicotomia, reiniciando o ciclo do modelo teórico. Esse hábito de pensar dicotomicamente, segundo a autora, acabou por afastar a antropologia de outros campos de investigação, privando-a de estudos importantes, como quando a oposição Natureza e Cultura levou ao abandono das chamadas “culturas materiais” ⁴⁹.

Destarte, a autora ressalta que enquanto o “pêndulo teórico” se manteve em movimento, ou seja, quando as contradições e debates acerca das “mônadas” estudadas permaneceram no campo da abstração, os avanços foram inegáveis. Porém, o que acontece é que para continuar justificando a presença das dicotomias, e portanto, negando as socialidades (no caso das dicotomias que envolviam a sociedade), os exercícios teóricos terminaram por reificar a idéia de sociedade. Reificada, endureceram-se também os seus antagonicos, principalmente a idéia de indivíduo. Nessa oposição, em que a sociedade acaba se tornando um mercado de experiências e agindo como uma espécie de presença externa, e o indivíduo caracterizado como a ambição intrínseca (talvez, naturalizada) e como a experiência material da vida cotidiana, guiado pelo interesse (quicá, o instinto), as conseqüências políticas são evidentes: a sociedade acaba aparecendo como algo forçado, não-natural, que impede o desenvolvimento dos interesses pessoais. A evocação do *Thatcherismo* por Strathern busca justamente problematizar as conseqüências advindas dessa antagonia reificada entre o indivíduo e o conceito de sociedade, que obscurecem o fato de que os interesses supostamente individuais ou supostamente coletivos na verdade são interesses de um grupo específico, detentor de poderes político-econômicos bem identificáveis, mas que com o monopólio do discurso aproveitam-se dessa oposição inexistente para fazer valer suas intenções.

Essa chave interpretativa da socialidade recoloca o nativo enquanto sujeito, desvitimizando-o perante o “inevitável processo de expansão capitalista”, com a capacidade imanente de reescrever os significados dentro dos cenários organizados nos quais está inserido, da mesma forma como comentado anteriormente em relação ao *developmen* de Sahlins, além de contribuir para pesquisas que busquem entender a indigenização da modernidade, na medida em que não é fácil compreender o quanto e de que maneiras um determinado migrante dessa aldeia global exerce a socialidade em sua situação de desterro, e a transforma em novas formas culturais de trocas simbólicas.

⁴⁹ Idem, pp. 62.

É preciso pensar a cultura (e dentro dela, a memória) não como um repositório de estrutura fixas ou modulares, que são colocadas sobrepostas ou lado a lado, mas como uma rede dinâmica de relações e de trocas, de reelaborações, de dinâmica interpretativa, como queria Sahlins e como também ensinou Levi-Strauss⁵⁰.

Apropriando-me dessas ferramentas teóricas, e buscando sempre fortalecer o diálogo complexo que possa compor um verdadeiro saber, estive no trabalho de campo municiado com esse campo teórico dialógico, tanto ao compor os mapas conceituais que me prepararam para a investigação empírica, quanto na elaboração e sistematização dos instrumentos da pesquisa qualitativa em Educação. Nas próximas linhas, tentarei passar a limpo o que entendo pertinente como abordagem para essa dissertação.

Segundo estudiosos, as abordagens qualitativas vêm ganhando força no país desde os anos 80, respondendo a anseios sócio-políticos, e surgem como uma resposta às profundas indagações que se faziam acerca dos processos de ensino aprendizagem no Brasil. Afinal de contas, que tipo de educação estava sendo realizada, quem era e o que pensavam os professores e os alunos? Quais os critérios de avaliação, e quais os critérios para a elaboração dos currículos e dos livros didáticos? Por que a escola pública não estava apresentando um desempenho minimamente satisfatório? Na verdade, até mesmo pouca informação meramente quantitativa estava disponível para os pedagogos, sociólogos, antropólogos, historiadores, etc. que se debruçavam sobre estas questões da educação⁵¹. A pesquisa de campo, qualitativa, era uma resposta metodológica confiável.

Sei que o papel do pesquisador não é produzir saberes sobre as pessoas, mas sim trabalhar com as pessoas que são portadoras de um saber⁵², pois é preciso investigar a partir de um conhecimento já existente, evidenciando o que há de fundamental nestes saberes e práticas, e que na pesquisa qualitativa, o agente educacional pode interferir no processo de investigação, manifestando suas críticas em relação ao objeto investigado, as conclusões e aos temas, abordagens, etc. De fato, a metodologia qualitativa nos propõe perspectivas interessantes a serem estudadas sob o tema da educação indígena.

⁵⁰ LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

⁵¹ CATANI, D. B. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

⁵² BERGER, G. "A investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, Universidade do Porto, Portugal, no.3/4, 1992, pp. 23-36.

Segundo Menga (2012), pesquisa qualitativa se faz a partir de recolhimento de dados e informações em um determinado ambiente social, cultural e político, e o confronto destes com a literatura científica e o conhecimento acumulado sobre a questão, produzindo então uma reflexão sobre determinado tema. O que a caracteriza, portanto, é o contato entre o pesquisador e o ambiente, na medida em que ele recolhe as informações necessárias. As ferramentas para esse recolhimento de dados podem ser: a observação (participante ou não), a entrevista e a análise documental. A experiência direta com o objeto estudado, mesmo que produza seus efeitos subjetivos de influência recíproca (como no caso claro da entrevista, onde o direcionamento das abordagens pode ser desviado por ambos os interlocutores), é de fato uma construção de conhecimento científico, na medida em que permite uma reflexão aprofundada do pesquisador, teorizações e reinterpretações daquilo que está ou não explícito pelos dados pesquisados⁵³. Convencionou-se chamar esse processo de reflexão de *transcrição*⁵⁴, pois não se trata em absoluto de mera reprodução do que foi coletado, mas sim de um uso das fontes para a sistematização de lógicas e de contextos específicos, sobre determinado assunto. Não há, dessa forma, que se lançar a campo com idéias preconcebidas e hipóteses já levantadas, como se a observação fosse apenas uma forma de legitimar aquilo que se tinha como verdadeiro e certo. Trata-se, todavia, de uma forma indutiva de análise, na qual a problemática vai se configurando à medida que os dados e informações forem formando um conjunto coeso de propostas. O fim último das pesquisas com essa metodologia de abordagem nunca é um consenso, uma verdade absoluta. Mas sim, uma reflexão e um debate sobre determinados fenômenos sociais observados⁵⁵.

No caso da Educação Ameríndia, é óbvio que a pesquisa qualitativa assume uma vertente etnográfica, pois também se trata de entender como uma sociedade específica se apropria daquilo que chamamos de educação. Nesse sentido, é preciso atentar-se para um contexto cultural mais amplo, como penso já ter discutido nas linhas acima. Dessa forma, a partir de abordagens como a observação direta do contexto e do ambiente estudado, as entrevistas com aqueles que participam de alguma forma, direta ou

⁵³ MENGA, Ludke. “*Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*” São Paulo: EPU, 2012. pp. 49.

⁵⁴ CALDAS, Alberto Lins. “Transcrição em História Oral”. *Revista do Núcleo de Estudos em História Oral* – USP. São Paulo: v. 01, n. 01, pp. 71-80

⁵⁵ MENGA, Ludke. Op cit. pp. 37.

indiretamente, dos mecanismos e processos de educação indígena, podem ajudar a vislumbrar as problemáticas inerentes a ela. Por exemplo, podem-se pensar as atribuições de significados que são dados aos processos de educação, de uma perspectiva cultural. Isso não quer dizer, obviamente, que estejamos apenas buscando aquilo que é peculiar, diferente, exótico. Na verdade, trata-se muito mais de se pensar o que seja educação para aqueles a quem se propôs pesquisar. Dessa maneira, temos por certo que as abordagens qualitativas têm muito a oferecer no entendimento da questão da Educação Ameríndia, e que pode servir com muita utilidade na construção de um conhecimento verdadeiramente democrático e fomentador de alteridades.

Por outro lado, é de fundamental importância, não apenas ao tratar desse tipo de objeto de pesquisa, como nas Ciências Sociais como um todo, assumir a complexidade como algo imanente à coisa humana. E por complexo entendo a maneira como Edgar Morin concebeu o conceito, no sentido de que os fenômenos são compostos em conjunto, através de vários fios e que são indissociáveis, no sentido de que só podem ser compreendidos dentro desse contexto. Assim, analisar as partes de uma determinada realidade é reduzir a sua existência e limitar o alcance da compreensão sociológica. O todo da realidade também não pode ser considerado como uma soma das partes, pois ele é ao mesmo tempo mais, igual e menor que os fragmentos de que se compõe. O que eu quero dizer é que, por mais que o senso acadêmico tenha em conta da necessidade de estabelecer recortes claros e específicos, e a noção de ciência ocidental ora em voga priorize os especialistas em suas experiências controladas, é preciso abrir espaço para que seja possível uma visão poliocular⁵⁶, ou seja, que não se limite dentro de caixinhas previamente estabelecidas pelo *status quo* acadêmico. Mais ainda se estamos tratando de questões nativas, cujo *modus operandi* acerca do saber é eminentemente complexo.

Tendo a concordar com Whitaker (2002), que em sua sempre concisa e lúcida reflexão, expõe as problemáticas das pesquisas qualitativas em ambientes rurais, principalmente no que concerne a uma necessidade de se quebrar preconceitos e sentidos comuns que advêm do mundo urbano-acadêmico. É recorrente o desprezo pelos conhecimentos e a simplificação de fenômenos que, em sua aparente singeleza, escondem propositalmente toda uma carga ideológica em constante dialética com o que se convencionou chamar de cultura, seja ela a “cultura caipira” ou a “cultura indígena”. É

⁵⁶ WHITAKER, Dulce C. A Sociologia Rural: Questões Metodológicas Emergentes. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002, pp. 21.

necessário rigor e controle acerca das fontes, e uma observação atenta sobre a dialogia rural-urbana, bem como não simplificar a realidade, mas sim complexificá-la. É preciso ir além das aparências, contrariar o senso comum, fazer experimentos para comprovar teorias e estar cercado de arcabouço teórico⁵⁷. Fazer uma pesquisa qualitativa não pode significar em ausência de perspectiva crítica, em descontrole acerca do método utilizado para a investigação, e principalmente não pode ser um discurso de, mas sim um discurso sobre aquela realidade.

Como este trabalho tem uma clara vertente etnográfica, já sucintamente comentada na Introdução, seria de bom tom dar uma breve atualizada no debate e no campo teórico sob o qual este trabalho se desenrolou, no que concerne aos estudos antropológicos de cunho mais teórico, ou seja, que buscam estabelecer diretrizes sobre o que significa essa tentativa de compreensão das atividades humanas ao longo de uma pesquisa. Apesar de já ter feito uma discussão extensa sobre a idéia de cultura, e ter para isso usado muitos autores do campo teórico que tenho como referência, a idéia deste trecho é dar conta das principais implicações imanentes a um trabalho com este cunho, para consolidar as bases teóricas da pesquisa.

A tomada de consciência do Ocidente para com os povos nativos de diversas partes do globo, que estavam enfrentando a colonização perpetrada pelos poderes dominantes ensejados pelos Estados Nacionais no século XIX deu origem a disciplina antropológica em sua vertente consolidada, ou seja, como parte integrante do conhecimento necessário para ações políticas. Dessa maneira, para que o sucesso das empreitadas colonialistas pudesse ser mais bem verificado, o estudo sistematizado e “científico” a respeito dos habitantes daquelas inóspitas paragens exploradas era encarado como um utensílio ao aparato colonizador⁵⁸. Nenhum poder político valeu-se mais intensamente deste recurso como os ingleses que, aliado às novas tendências da economia política da época, elaboraram métodos investigativos a fim de explorar territórios e seres humanos com maior eficácia. Nesse sentido, a Antropologia tem sua origem, enquanto disciplina, como forte aliada da colonização africana e asiática.

Ainda que essa fase tenha durado poucas décadas, fato é que a disciplina se ressentia bastante, e as conseqüências teóricas são múltiplas. Dentre elas, algumas dicotomias permearam as discussões antropológicas, e continuam a suscitar intensos

⁵⁷ Idem, pp. 37.

⁵⁸ LECLERC, Gerard "Crítica da Antropologia: Ensaio acerca da história do africanismo" Lisboa, 1973. Editora Estampa, pp. 20.

debates na academia. A primeira delas, cujo caráter costuma colocar em xeque a simples existência da pesquisa e do pesquisador, se refere à oposição nativo x ocidental, no que concerne às dificuldades e tensões que surgem quando um estrangeiro, pretensamente embarcado de conhecimentos exógenos, de uma língua alheia e pleno de conceitos ou ferramentais teóricos que seus pares na Universidade o fez guardar nas malas, de repente aporta em um território nativo com pretensões investigativas. No princípio, quando os objetivos da disciplina eram claramente vinculados a uma política invasora e imperialista, tal dicotomia era de fácil superação. No entanto, quando os antropólogos passam a adotar um discurso anti-colonialista, sua mera presença poderia ser considerada também como um oxímoro na prática acadêmica. E isso não apenas em um campo político, como no próprio alicerce da disciplina, criticada por existir somente baseada no fato de que existem povos diferentes dos Ocidentais. Para eles, os ocidentais, é reservada uma outra disciplina, a Sociologia, exclusiva e específica em relação às questões do “homem moderno”. As primeiras aproximações entre as duas disciplinas colocam em evidência novas dicotomias, com novos desafios intelectuais a serem longamente descortinados e explorados em ambos os campos.

Para a antropologia, se descortinam ao longo de sua constituição enquanto disciplina, diversas formas de dicotomia: a sociedade geral x sociedade particular, a *societas* x a *universitas*, o indivíduo x sociedade, a natureza x cultura, a função x o sentido, e muitas outras. Tais problemas teóricos decorrem de uma determinada heurística imanente a disciplina em sua evolução história: os antropólogos fazem, algo que paradoxalmente, estabelecer pólos de tensão dentro de seus problemas investigativos particulares, para então mediatizá-los e dissipar a imagem de um Grande Divisor, uma espécie de fronteira abstrata que distingue dois lados, invariavelmente⁵⁹. Nesse sentido, o que resta dessa tentativa é a metáfora do “animal social”, ou seja, a dicotomia em seu estado mais evidente, quando dentro do próprio escopo de investigação se ressalta a natureza instintiva e a necessidade de relações sociais do humano. Levantar dicotomias, portanto, seria um parte constitutiva do trabalho do antropólogo ao longo do Século XX. Não só como uma forma explicativa, um recurso retórico para estabelecer seu ponto de vista (e sei o quão importante este conceito é para

⁵⁹ VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo, Cosac & Naify. 2002, “O conceito de sociedade em antropologia”, pp. 311.

Viveiros de Castro, no entanto, não será objetivo deste trabalho explorá-lo longamente), como também numa tentativa de superação da condição dicotômica.

Para Viveiros de Castro, portanto, o exercício de se pensar em formas dicotômicas aparece quase como um vício de linguagem na Antropologia. É como uma ferramenta que os teóricos utilizam para estabelecer suas idéias, levando o leitor ou o debatedor a entendê-la. Os desdobramentos são debates amplos ou restritos acerca das mais variadas formas de dicotomia, e suas conseqüências políticas. O autor propõe uma maneira de se superar esse hábito teórico: pensar em múltiplas perspectivas sobre um mesmo “objeto”, ou seja, tentar apreender que diferentes sujeitos subjetivam de formas diferentes o mundo, criando não apenas uma cosmogonia para explicar um universo, mas multi-versos que abarcam múltiplos pontos de vista. Dessa maneira, inexistem dicotomias sobre um conceito, mas sim vários conceitos com várias “vestes” que o adotam. Por ora, vou apenas me deter na dicotomia entre o nativo e o ocidental, como explicado pelo antropólogo Wagner⁶⁰ (2010) em seu trabalho junto aos *daribi*.

O trabalho do antropólogo, quando está no campo, caminha entre uma profunda dicotomia, segundo Wagner (2010). Ela começa quando do uso das palavras, chaves explicativas, conceitos ou algo que se assemelhem a isso, as ferramentas lingüísticas utilizadas pelo observador para descrever o que enxerga em seus observados. Nessa escolha, o antropólogo se equilibra em uma espécie de “fronteira” (talvez o Grande Divisor, de Viveiros de Castro), que delimita a separação entre os problemas nossos, ou seja, os problemas ocidentais que motivaram a pesquisa, e os problemas dos nativos, aqueles a quem o observador deve sua experiência etnográfica. Esse marcador, por mais óbvio e comum que pareça, carrega consigo problemas de múltiplas naturezas. Ele acaba, em primeiro lugar, por estabelecer uma clara distinção entre o que é ciência e o que é mera narrativa, baseado então de onde provêm o discurso, se do antropólogo ocidental com seus problemas ocidentais, ou do nativo com seus problemas de nativo. Marca também a grande diferença que existe entre as formas de estudar os fenômenos, com todas as ferramentas disponíveis para tal, e os próprios fenômenos em si, que é latente nas ciências ditas sociais. A fronteira, assim como descrita por Wagner, acaba por colocar o discurso antropológico entre a cruz e a espada: ou ele projeta seus pensamentos “científicos” e legitima sua pesquisa perante seus pares, ou ele reproduz a

⁶⁰ WAGNER, R. “Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné?” [1974]. *Cadernos de campo* n. 19, PPGAS-USP, 2010.

dinâmica nativa e invalida sua investigação no Ocidente. Claro que isso posto denota problemas éticos, criativos e todos os outros que envolvem um discurso ou narrativa pretensamente legitimado.

Wagner reflete sobre o trabalho antropológico, e as dificuldades de se pensar e produzir conhecimentos sobre nativos, utilizando-se do arcabouço intelectual que é próprio do Ocidente. Como falar, por exemplo, de grupos sociais entre os nativos da Nova Guiné, sendo que o termo “grupo” é referencial ao nosso modo de pensar? Mais complicado ainda, como conciliar as necessidades de investigação que a academia, e o mundo ocidental como um todo, cobram dos pesquisadores, com as dinâmicas específicas dos povos pesquisados? Como não incorrer em modelos e esquemas pré-moldados, como não recorrer a conceitos já desgastados e artificiais para explicar fenômenos que, à primeira vista, não são traduzíveis?

A solução para a superação dessa dicotomia profunda parece estar em compreender que, mais importante que simplesmente tentar explicar, descrever, interpretar as dinâmicas nativas, seria portanto compreender como a sociedade ocidental os encara, como estabelece essa fronteira, e então explicar ao Ocidente como o Ocidente é, numa espécie de antropologia às avessas. O autor está em busca de uma simetria no discurso antropológico, ou seja, de permitir à disciplina que investigue os aspectos do mundo ocidental, assim como são investigados os aspectos dos chamados nativos. E para isso, volta sua atenção para teorizar a respeito das relações, dos comportamentos, daquilo que é considerado moderno. De certa forma, a busca por uma antropologia do centro, como definiu Latour (2004) ⁶¹, necessita de ferramentas menos carregadas de ideologias “centristas” para que isso ocorra.

Conforme prometido durante este capítulo, a partir de agora iremos deter nosso olhar para entender a segunda parte da equação conceitual Educação Ameríndia. Não seria possível falar de ameríndios, sobretudo na realidade política e na conjuntura de violência atual, sem especificar quem são eles, quantos são, onde estão, como estão e, principalmente, como estão na luta pela terra? Essas questões serão respondidas a seguir.

5. Terra

⁶¹ LATOUR, B. “Por uma antropologia do centro”. *Mana* v.10, nº 2, 2004, pp. 397-414.

É bastante comum entre os ameríndios brasileiros a premissa de que, para se considerar um nativo, é preciso estar “na luta pela terra”. Ouvi isso diversas vezes, em diversas situações, tanto entre os guaranis *mbya* do Rio Silveiras, estabilizados em um pedaço demarcado há algumas décadas, quanto entre os tupinambás de Olivença, em plena retomada e guerra contra grileiros e jagunços no sul da Bahia. Essa relação entre a identidade e o fato concreto, a atitude de estar engajado na disputa pelos territórios, constitui o espírito de belicosidade dos ameríndios, e representa bem os avanços em organização e a postura ofensiva consolidada a partir do final dos anos 70. Não que antes disso eles fossem passivos, mas sim que, em uma perspectiva amplificada do contexto histórico, claramente estavam sendo empurrados para a defensiva, perdendo vidas e terras de forma sistemática. Hoje, pode-se dizer que o assassinio e a perseguição à populações nativas tem sido mais exceção do que regra nas áreas de contato intenso.

Durante o século XIX e a consolidação do Estado Nacional brasileiro, a questão indígena virou uma questão de terras, de conformação das fronteiras e homogeneização da população. Paralelamente, na visão das elites políticas do Brasil Império, o índio representava um obstáculo e ao mesmo tempo um modelo para o brasileiro. Obstáculo por ocupar vastos territórios do país, sem, no entanto estar inserido na dinâmica que constitui um Estado Nação (subserviência, pagamento de impostos, produção, mão de obra explorável); modelo por ser a figura fundadora do espírito nacional, na visão dos românticos, um elo entre a modernidade (representada pelas elites políticas brancas), e o passado altivo, glorioso e independente, o índio brasileiro (que já não existia). Nesse sentido, era preciso achar uma solução para o obstáculo, e uma forma de manter o modelo intocado, de não contaminá-lo com a presença obtusa dos índios do presente, que insistiam em estarem vivos.

A solução encontrada para o cercamento dos territórios tradicionalmente ocupado para os indígenas foi bastante criativa, afim de não dar a entender que o Estado não estava, de forma alguma, deliberadamente atacando os índios. Tratava-se então de buscar um estudo de “diferenciação étnica”, ou seja, de provar se aquele povo que estava naquele momento habitando a mata, os grotões, as várzeas e as planícies era mesmo o legítimo ocupante, um povo “originário”, dessa forma, daquela terra. Era preciso, dessa maneira, que aquele indígena fosse “identificável” pelo Estado. Porém, como já se era sabido, a administração brasileira alocou, durante décadas, diversas etnias em territórios mais ou menos reservados, empurrando o problema da convivência

entre povos indígenas e sertanejos para o interior. De fato, o que se concretizou foi, na visão do estado brasileiro, uma mistura entre as diversas etnias, muitas vezes com populações ancestrais já largamente integradas (na visão do Estado), como caboclos, caipiras, ribeirinhos, e que “logicamente”, não eram mais indígenas⁶². Assim, não havia mais o problema, porque não havia mais índios na região, então não seria etnicamente viável separar uma gleba do território nacional para eles, e a expropriação se torna um processo legítimo e justificável.

Em relação ao modelo de brasileiro originário, o bravo índio indômito de tempos pré-coloniais, era preciso que ele não fosse manchado pela presença dos seus descendentes de hoje, os vagabundos alcoólatras e indolentes índios, em geral improdutivos e mendicantes. Ou melhor, era preciso *desindianizar* essa figura patética que vivia às margens do Estado Nacional, torná-lo um trabalhador laborioso nas novas fronteiras agrícolas que seriam abertas, a ferro e fogo. Assim, começa a nascer no imaginário popular uma clara distinção entre o índio do passado, bom e altivo, e o de hoje, degradado, impuro, errante. Tanto esse processo, inaugurado no XIX, de discriminação étnica (este é índio, este não é) a partir de “estudos” quanto à disjunção entre o passado e o presente indígena são invariáveis importantes para o raciocínio que pretendo fazer, logo em seguida, sobre o caso das terras do Rio Silveiras.

É imprescindível ter em consideração que, ao olhar os diversos grupos indígenas de hoje, por mais isolados dos contatos com o Ocidente que eles possam estar, não estamos mirando uma configuração do passado. Fazer etnografia implica, sobretudo, em reconhecer que os agentes humanos estão em constante transformação, e que transportar as dinâmicas, mesmo as mais ancestrais, para os possíveis sentidos que lhes possam ser atribuídos no passado, é assumir que seria possível um status puro, uma manutenção permanente, com mais ou menos esforços ou contatos, dos grupos humanos através do tempo⁶³. Não é com essa intenção que eu pretendo traçar um paralelo entre a política de terras do Estado Brasileiro, ao longo agora do século XX, e o que aconteceu com a aldeia Rio Silveiras. Pretendo, na verdade, analisar o território em sua conjuntura determinada, e com isso esboçar alguns caminhos que foram largamente utilizados e

⁶² CUNHA, Manuela Carneiro da. “Política Indigenista no Século XIX”. In: : CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992, pp. 146.

⁶³ CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. IN: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992, pp. 12.

estudados por investigadores da questão de terras indígenas, para situar o aldeamento em seu significado histórico, algo que talvez permita entender os rumos que a escola e a comunidade estão tomando.

Após a proclamação da República era preciso, na mentalidade das elites políticas, garantir o sucesso do jovem Estado Nacional, eliminando os elementos perniciosos à Ordem para garantir o Progresso. Não vou me alongar demasiado nesse assunto, apenas quero salientar sob qual contexto nasce a primeira agência do Estado “especializada” em índios, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI.

O alargamento das fronteiras civilizatórias, no começo do Século XX, leva as expedições do Marechal Rondon a encontrar dezenas de etnias no território brasileiro, ainda distantes da linha evolutiva que levaria a integração nacional. Muitos, à época, defendiam abertamente a pura e simples extinção desses povos, em prol do avançar do desenvolvimento econômico e da raça brasileira, em uma visão obviamente marcada pela preocupação eugenista, que julgava os indígenas como seres incapazes de maiores labores e complexidade intelectual. Em resumo, esses novos índios que surgiam eram obstáculos, e estavam automaticamente inaptos para o convívio da Nação brasileira. Mesmo muito antes, em 1822, Andrada já antecipava que, para existir um futuro glorioso, era necessário que existisse um futuro sem índios⁶⁴.

Porém, havia aqueles que acreditavam que era não só possível como desejável que os índios pudessem, de alguma forma, ser integrados ao projeto nacional nascente. E o SPI nasce sob essa égide, com a tarefa de descobrir, amansar, tutelar e finalmente integrar as novas populações, tendo em vista que sociedades atrasadas como aquelas deveriam, por suposto, ansiar pelo progresso, desejar sinceramente alcançar os níveis de desenvolvimento atingidos pelos ocidentais. Nesse sentido, a atuação do SPI pode ser considerada exitosa apenas em um aspecto, e justamente naquele que mais interessava aos interesses nacionais e latifundiários, qual seja o do rastreamento e pacificação de tribos hostis, através de um sistema de postos avançados e com o auxílio de índios eleitos pelo SPI para intermediarem o diálogo, os chamados “capitães”. Com isso, o sucesso maior se refletiu no alijamento dos direitos sobre as terras ancestrais, e no conseqüente êxodo das populações ameríndias para os núcleos urbanos mais próximos,

⁶⁴ RIBEIRO, Darcy. “Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno”. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 156.

principalmente os estados do Norte e Nordeste, que viram nas décadas de 30 e 40 um crescente afluxo de expropriados⁶⁵.

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI, uma nova lógica permeava o projeto estatal para as populações indígenas. Embebida em uma nova roupagem tecnicista, a FUNAI tratou tão logo de mapear e realocar povos considerados inimigos, dando aval para que as fronteiras agrícolas fossem reabertas. De fatos, os postos da FUNAI tinham como principal objetivo não mais a integração daquela população, mas sim garantir que não acontecessem maiores incidentes agrários, passaporte seguro para o desenvolvimento do país. Logo no inciso II do 1º parágrafo, o decreto-lei nº 5.371 de 1967 visa “gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização”. Com isso cabe, portanto, ao Estado ditatorial cívico-militar deliberar sobre o que pode ser considerado Patrimônio Indígena, bem como o que se deve fazer com isso a que cunhou de patrimônio, relegando ao indígena um papel completamente passivo nessa gestão. Na verdade, a FUNAI tornava-se um importante instrumento, assim como fora o SPI, de contato e de amansamento dos povos originários, desta vez sem muito do espírito investigativo e solidário dos primeiros exploradores positivistas, como Rondon⁶⁶, mas sim da premente necessidade técnica de apoiar o agronegócio brasileiro. Não só isso, como também o próprio órgão era subordinado ao então Ministério do Interior, cujos atributos estavam diretamente ligados às questões fundiárias e de expansão das fronteiras agrícolas do território, e para o qual a presença de centenas de etnias não integradas representava um obstáculo contundente. A clareza, própria de um regime de exceção, dos objetivos da FUNAI não consegue deixar margens para outras interpretações. Assim, no inciso V do mesmo artigo, o regime brasileiro estipula que é incumbência da FUNAI “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”. No texto da lei, e na visão dos gestores do país, a qualidade de índio nada mais era que uma situação transitória, passível de ser revertida ou mesmo aniquilada, caso isso fosse de interesse do desenvolvimento do país. Mais tarde irei me deter um pouco mais sobre a educação propriamente dita, sendo importante salientar aqui que um dos objetivos da FUNAI quando se consolida sua atuação pedagógica é justamente acabar com seu objeto de interesse, ou seja, o próprio indígena.

⁶⁵MELIÁ, Bartolomeu. —Educação Indígena... Op cit.

⁶⁶RIBEIRO, Darcy. “Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno”. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 161.

Por fim, cabe ressaltar que na criação FUNAI já se antevê (ou melhor, se reconhece o que na prática já estava disseminado) a violência no campo, cotidiano de terror e sangue com o qual as comunidades estavam mergulhadas. Destarte, cabia à FUNAI “exercitar o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio”, sendo esse poder de polícia sentido diariamente nos postos, como apoio bélico e logístico às investidas tanto dos fazendeiros quanto dos próprios agentes do Estado. Somente em 2012 foi promulgado um novo estatuto para o órgão, mas mesmo antes disso, com a Constituição Federal de 1988 e suas consequências legais, a prerrogativa de exercer a educação deixou de ser da FUNAI, passando para os encargos do Ministério da Educação, graças às pressões dos grupos indígenas e da sociedade civil, assunto que será tratado com detalhes ao longo da dissertação.

6. Formação do Rio Silveiras

]No Sul do Brasil, onde a colonização fora mais vigorosa já desde o século XVIII, e onde as reduções jesuítas fortaleceram sobremaneira a expropriação de terras, muitas etnias guarani tentavam encontrar refúgios seguros. Porém, a abertura de fronteiras agrícolas e a perseguição étnica, ao longo do século XX, destituíram dezenas de milhares de guarani de suas posses tradicionais. Essas dificuldades, aliadas ao hábito ancestral de migrações, ajudam a explicar a formação do núcleo Rio Silveiras.

Felizmente, a questão da terra guarani não é simples de se entender, o que permite que construamos um diálogo complexo sobre o assunto. Terra não tem o mesmo significado para os *mbya* como tem para a Constituição Federal de 1988, e isso é uma distinção essencial a ser feita, se quisermos realmente compreender o sentido da migração ameríndia.

A discriminação jurídica se refere a um usufruto e posse de determinado espaço geográfico, concebido como um fim em si mesmo, delimitado por linhas imaginárias, mesmo que nos relatórios antropológicos para demarcação se privilegiem os acidentes de relevo ou a hidrografia que tenha certa relevância na cosmogonia ameríndia do local. Mais do que isso, quando a carta magna se refere a “posse tradicional” ou a “terra tradicional”, ela está deixando claro que não importa, ou importa bem pouco, há quantos anos, décadas ou séculos uma etnia habita determinada região. Ela abre espaço, na verdade, para que seja pensado pelos órgãos demarcadores e protetores, na relação que

foi construída entre o índio e o espaço ocupado por ele⁶⁷. A legislação não está preocupada em imemorialidades, em ocupações historicamente verificáveis ou em períodos de longa duração. Outrossim, quando dos relatórios de demarcação que seguem o procedimento burocrático para definir o que é e o que não é terra tradicionalmente ocupada, a principal questão reside muito mais na relação estabelecida do que na anterioridade da ocupação fundiária. Claro está que estou lidando com a interpretação da legislação, e isso significa assumir de antemão que, no Brasil, ela é cotidianamente questionada, solapada e desrespeitada não apenas por pessoas do alto escalão econômico, como também pelo próprio Estado brasileiro.

Mas então, se é clara a posição do Estado em relação ao que é terra indígena, a discussão sobre o que isso significa para os *mbya* está longe de ser resolvida, com consequências políticas graves e o acirramento de conflitos fundiários nos últimos anos. A principal delas é que, na concepção da FUNAI, demarcar um território implica em isolar a etnia em um oásis solitário, cortando seus vínculos com as outras territorialidades que, na maioria das vezes, compõem o cenário étnico e cosmogônico do ameríndio. Portanto, o Território Indígena, ao mesmo tempo em que é encarado como uma concessão, como liberdade e como emancipação, torna-se pelo seu caráter fragmentado e restrito, em uma expropriação, em confinamento e, finalmente, em criação de dependência eterna da etnia para com o Estado⁶⁸.

De forma que, entre os guaranis, território não é algo delimitado em cercas ou mourões, com marcos restritivos e estradas cortando a paisagem. Isso parece ser ponto pacífico entre os estudiosos do tema. No entanto, a natureza da relação entre terra e cultura é que suscita muito debate. Para Ladeira (2008), o território estaria intimamente ligado ao modo de ser, ao *teko*. Não à toa que a palavra guarani para território é justamente *tekoha*, lugar onde se dá a ética guarani de relação com o Mundo. Manter o território é, em última instância, manter o modo de ser *mbya*⁶⁹. Para a autora, o que se destaca nessa lógica é a noção *mbya* de espacialidade, que se configura numa rede de relações de reciprocidade entre os parentes, não fazendo um uso contínuo ou detendo a posse de uma gleba, mas sim construindo seu *teko* a partir de um território em comum⁷⁰.

⁶⁷ LADEIRA, Maria Inês. *Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso*. Maringá, PR: Eduem; São Paulo: Edusp, 2008, pp. 93.

⁶⁸ Idem, pp. 84.

⁶⁹ Ibidem, pp. 97.

⁷⁰ Idem, pp. 99-101.

A resolução do problema da terra estaria na percepção de que seria necessário garantir aos *mbya* a continuidade dessa rede de reciprocidade, que depende do *tekoha* para acontecer.

Já Pimentel (2012) problematiza essa ligação supostamente umbilical *teko-tekoha*. Debruçando-se na documentação dos cronistas espanhóis e portugueses, ele identifica a construção de uma grande rede ameríndia tecida pelos guaranis, fortalecendo seus laços com outras etnias e que muitas vezes gerou, por motivos diversos, a migração de grande número de famílias por todo o cone sul americano, e até mesmo para outras regiões mais afastadas, como a própria Amazônia. Rompendo com a idéia do isolamento das etnias guarani, o autor discute que a relação *teko-tekoha* obedece muito mais a um discurso sobre a cultura, a famosa cultura com aspas, dos indígenas em sua relação com o homem branco de hoje. Nesse sentido, um determinado espaço ou território não seria fator crucial na manutenção do *teko*, senão apenas uma disputa política na configuração atual da situação indígena, frente ao avanço dos latifundiários e do Estado nacional⁷¹. Prova disso é a criação do movimento pelo *Yvy Rupa*, entre os guaranis de todo o cone sul, onde o aspecto fundamental da luta pelo território se pauta muito mais pela garantia de passagem e das migrações das populações guarani pelos diversos países em que eles se encontram, pois assim poderiam manter seu *teko*. *Yvy Rupa* é a terra ninho, a idéia entre os guaranis do cone sul de que fronteiras e cercas não podem continuar a impedir a circulação dos caminhantes guaranis a visitar seus parentes, costurando sua malha ou rede. Essa idéia deveria ressoar não apenas na demarcação de terras, ou seja, nos processos demarcatórios que garantem a estabilidade de um grupo em uma gleba isolada, mas também no reconhecimento de cidadania e seu conseqüente salvo conduto, e seria bobagem pensar na identidade guarani apenas baseando-se na terra em que estão alojados no momento, sem garantir a possibilidade de circulação e migração pelo *Yvy Rupa*⁷².

O que se pode concluir dessa discussão é que os guaranis estabelecem redes de relações e socialidades, da mesma forma como a que Ingold (2007) pensou a respeito das linhas. As linhas, os caminhos, as trajetórias, os sentidos da locomoção são mais importantes que as conexões, ou os pontos. A rede, assim construída, é uma perspectiva

⁷¹ PIMENTEL, Spensy K. Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani. Tese de doutorado apresentada ao PPGAS da FFLCH-USP. São Paulo: 2012, pp. 72.

⁷² Idem, pp. 110.

que nega e ao mesmo tempo constrói a unidade guarani⁷³. Sem o deslocamento e as distâncias, e portanto sem a separação, é impossível o *teko*. Sem o *teko*, ou seja, sem o reconhecimento e a identidade, é impossível o deslocamento. É nessa espécie de pêndulo que se constitui a relação tradicional guarani com a terra, num misto de pertença e migração. Será a respeito dessa última que dedicarei algumas linhas a seguir.

Falar de migração entre os guaranis não é uma tarefa fácil. Além das diversas questões demográficas, em que pese a quantidade de métodos aplicados para tentar mensurar o tamanho e a localização das populações nos períodos pré e pós colonial⁷⁴, há todo um arcabouço ideológico permeando as motivações dessa intensa troca populacional ao longo do tempo. Parece que os enfoques voltados para situações específicas, ainda que contingenciais, tem avançado com mais vigor recentemente. No entanto, algumas características gerais ainda podem ser elencadas: o profetismo, que na busca pela Terra sem Males ocasiona a cisão de um grupo, liderados e conduzidos para novas paragens por um eminente e eloqüente líder espiritual⁷⁵; uma cisão política contra uma figura política autoritária que gerou descontentamento; o aumento populacional, trazendo em seu bojo desconforto espacial e necessidades de alimentação⁷⁶. Também vem sendo estudada a migração como uma configuração típica de resistência aos assédios colonizadores, numa nova frente teórica etno-histórica.

Diversos antropólogos estudam o hábito de migração guarani, destacando-se aqueles que enfocavam suas análises na liderança, ou seja, naquelas figuras que ocasionavam o deslocamento territorial. Ainda que muito instigante, seria demasiada pretensão minha fazer qualquer análise de antropologia política sobre o assunto, e acredito ainda que o foco dessa dissertação não seria este. Vale apenas comentar a célebre formulação clastriana, cuja permanência e profundidade marcaram toda uma

⁷³ Ibidem, pp. 105.

⁷⁴ O debate acerca da migração e do tamanho da população guarani concentra-se entre a chamada Escola de Berkeley, com a técnica da regressão estatística, e autores com enfoque regionalizados, como Melia (1988).

⁷⁵ Clastres definiu como ninguém essa vertente migratória: "Povo entre todos religioso, através dos séculos preso à sua recusa altaneira de sujeição à terra imperfeita, povo de loucos orgulhosos que se estimava o suficiente para desejar colocar-lhe na fileira dos divinos, os índios Guarani vagabundeavam... à procura de sua verdadeira terra natal, que eles supunham, que sabiam situada lá longe, do lado do sol nascente... E muitas vezes, chegados lá, nas praias, nas fronteiras da terra má, quase à vista da meta, o mesmo ardil dos deuses, a mesma dor, o mesmo fracasso: obstáculo à eternidade, o mar indo com o sol." Op. cit.

⁷⁶ MONTEIRO, John Manuel. "Os guarani e a história do Brasil Meridional: Século XVI e XVII". In CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992.

geração e identificou entre os guaranis formas de política de contenção ao poder coercitivo e ao autoritarismo. Dessa forma, migrar seria uma forma, uma tecnologia desenvolvida para fugir a esta figura central de poder⁷⁷. Ainda que bastante permanente, outros autores verificaram o alcance do postulado *clastriano* e encontraram suas limitações, como é de praxe no avançar da ciência. Assim, para os limites deste trabalho, basta salientar que os guaranis experimentaram e ainda experimentam lideranças cujo poder extrapolaria os limites *clastrianos*, fruto tanto de influências culturais quanto das próprias dinâmicas políticas de guerra e de paz, mais uma vez em um movimento pendular de “coroação” e de “destituição” do *tendotá*, daquele que puxa a fila, o líder dos guaranis.

No caso específico dos guaranis *mbya*, os atritos freqüentes com fazendeiros do Sul do país, ao longo das primeiras décadas do século XX, corroboram perfeitamente com a idéia geral da migração como forma de oposição ao colonizador, ainda que sob os auspícios do Estado Nacional brasileiro. Após muitas décadas, o discurso sobre essa migração, ocorrida por volta dos anos 50, tornou-se também religioso, exaltando-se a figura de líderes espirituais que conduziram a longa marcha para o litoral⁷⁸. Liderados por um casal de figuras proeminentes da religiosidade, Miguel Karai e Maria Tataxi, os *mbya* saíram de terras próximas a Pelotas e subiram rumo ao litoral paulista, onde outros aldeamentos da etnia *Nhandeva* já estavam estabelecidos.

Como de praxe, o grupo *mbya* buscou outras terras para se acomodarem, próximos do que chamavam de limiar do mundo e a melhor chance que tinham de lograr a Terra sem Males. Acampados na praia de Boracéia, em um grupo que, segundo relatos coevos, não chegava a 30 pessoas, chegaram a um acordo com um proprietário da região, e se instalaram às margens do Rio (ou Ribeirão) Silveiras⁷⁹. Este grupo posteriormente migrou para o Espírito Santo, sentindo-se ameaçados pelos feitiços dos *jurua*s que disputavam as terras e causavam mortes em seus pares. O próprio líder Miguel acabou falecendo, e sua viúva tratou de agrupar e rumar para os parentes *capixabas*.

⁷⁷ CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.

⁷⁸ MACEDO, Valéria Mendonça de. Nexos da diferença: cultura e afecção em uma aldeia guarani na Serra do Mar. Tese de Doutorado apresentada ao PPGA da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.

⁷⁹ Maiores detalhes em MACEDO, Valéria Mendonça de. Op cit. pp. 19.

O litígio sobre a terra, entre dois *jurua*s, acabou por resultar na vinda, no começo da década de 60, de outro grupo guarani, oriundo da Serra do Itariri, para ocupar o território. Mais uma migração ocasionada por disputas fundiárias, dessa vez o resultado foi benéfico para os indígenas, que após 20 anos de instalação obtiveram êxito na disputa pela terra. A intenção principal do litigante que atraiu os indígenas para a morada no Rio Silveiras era de que eles tomassem conta, impedissem outros posseiros de ali se estabelecerem, e aguardar a valorização da propriedade por ocasião do término de construção da estrada do Rio-Santos. Essa prática, de acolher grupos indígenas, era comum no Brasil da FUNAI, algumas vezes incentivada pelo órgão como forma de resolução de conflitos fundiários. Vários aldeamentos assim surgiram, ao longo das décadas de 70 e 80, e que posteriormente foram incorporados ao patrimônio coletivo dos povos originários. Apesar das orientações da FUNAI, que eram de concentrar as populações nos postos específicos e controlar sua configuração política, esse tipo de aliança temporária *jurua*-ameríndio, que podia estabelecer uma complexa rede de relações pessoais ou étnicas, por vezes facilitava a dispersão e favorecia o modo de ser guarani⁸⁰.

Em 1977 foi confeccionado um relatório antropológico e demográfico do aldeamento Rio Silveiras, que à época contava com quatro famílias habitando a região. A intenção do órgão era “emancipar” essa população, ou seja, declará-los oficialmente aculturados, e, portanto dispensados de qualquer proteção ou tutela institucional. No entanto, por pressão de organizações como a Comissão Pró-Índio e o Centro de Trabalho Indigenista, que atuaram fortemente no começo da década de 80 para que as disputas judiciais sobre a terra não acabasse por expulsar os guaranis *mbya* e *nhandeva* que habitavam diversas localidades do litoral sul e do planalto paulistano. Mais do que isso, a articulação entre os próprios guaranis opôs resistência física e política a qualquer tentativa da Justiça ou de jagunços de expulsão. Após longas batalhas no campo político e na mídia local e estadual, onde se destaca a atuação conjunta entre os *jurua* e os guaranis, a terra é oficialmente demarcada em 1987, sob um contexto favorável de lutas e articulações no país todo da causa indígena. Não é o foco deste trabalho tratar da questão fundiária, ainda que reconheça sua importância e suas consequências para a

⁸⁰ Idem, pp. 31.

educação indígena, por isso fiz este resumo de uma história preñe de problemas interessantes para as Ciências Sociais⁸¹.

7. Descrição geral da TI Rio Silveiras

Assim, chego a parte um tanto quando mais enfadonha do trabalho, que é descrever as características gerais da Terra Indígena Tradicionalmente Ocupada do Rio Silveiras ou Ribeirão Silveiras, como às vezes aparece nas consultas aos arquivos dos mais diversos, seja nos órgãos indigenistas, nas associações e entidades de apoio, nas instituições de recenseamento ou órgãos públicos como as prefeituras de São Sebastião e Bertioga. Não parece existir um consenso acerca da nomenclatura exata do local destinado à ocupação indígena, então adotarei ao longo da dissertação a que os índios utilizam, qual seja, Rio Silveiras.

A área que já se encontra Declarada, ou seja, em fase final de demarcação e apenas no aguardo da homologação pelo Ministério da Justiça, de acordo com o Decreto n.º 1775/96, possui 8.468,933 hectares, e é considerada Terra Tradicionalmente Ocupada pela FUNAI, já tendo sido discutido o sentido que se dá a isso na legislação, anteriormente. Fica exatamente nos limites entre os municípios de São Sebastião e Bertioga, mais precisamente na alçada da praia de Boracéia, litoral central do estado de São Paulo.

⁸¹ Para uma análise completa, tendo como eixo teórico as batalhas por cultura e “cultura” (investida de aspas), e suas consequências fundiárias, veja-se o ótimo trabalho já citado de Macedo (2009).

Figura 1: Limites entre Bertioga e São Sebastião, no litoral de São Paulo, com destaque para a TI Rio Silveiras no bairro da Boracéia. Fonte: Google Maps.

Essa situação “fronteiriça” do TI (Território Indígena) fez com que os dois municípios dividissem responsabilidades em relação ao fornecimento de serviços públicos aos *mbya*. Nesse sentido, a prefeitura de São Sebastião arca com as despesas em relação à saúde da população, mantendo um posto de atendimento bem próximo ao aldeamento, enquanto que a prefeitura de Bertioga se encarrega de oferecer e manter a educação pública no TI.

Chegar ao Rio Silveiras é tarefa extremamente fácil, uma vez que o rápido crescimento da região nas últimas três décadas abriu estradas, comércios e principalmente condomínios de veraneio no entorno, o que ocasiona não apenas o contato freqüente dos *mbya* com o *jurua*, como também forte enlace dos guaranis com o contexto econômico da região, nomeadamente com a dependência dos recursos advindos do turismo. A rodovia Rio-Santos, que no trecho em questão atende pelo nome de Rodovia Doutor Manoel Hipólito do Rêgo, obra originalmente feita pela Petrobrás SA para escoamento de sua produção, do centro de São Sebastião até o porto de Santos, e entregue em 1972, sendo posteriormente incorporada ao complexo da rodovia Rio-

Santos, obra esta somente concluída em 1983, causou enorme crescimento demográfico e degradação ambiental, pelos afluxos cada vez maiores de turistas à região.

A estrada, outrossim, torna-se o sustentáculo e ao mesmo tempo o marco social da discriminação guarani. É nela que reside o comércio de artesanatos tradicionais, onde jovens mulheres com suas crianças se arriscam nos acostamentos, perambulando ao longo de trechos viários para obter dinheiro. Na estrada, os guaranis enfrentam o contato com o *jurua* em posição desconfortável, ressabiada, encarando a dificuldade e compartilhando com os caiçaras das agruras do turismo predatório exercido no litoral paulista.

Desde a chegada dos primeiros indivíduos ao que seria o Rio Silveiras, observa-se um enorme aumento demográfico, fruto das melhorias nas condições de saúde, moradia e higiene, e também das ondas migratórias de indivíduos *mbya* e *nhandeva*, com a resolução do litígio fundiário e a garantia de que não mais seriam incomodados ou ameaçados em sua existência, como corriqueiramente acontece com indígenas brasileiros. Hoje, o TI é ocupado por cerca de 500 indígenas⁸², que se dividem em mais ou menos 5 grandes grupos familiares. No entanto, cada núcleo familiar possui a sua própria residência, geralmente construída de pau a pique com teto de palha. A única construção em alvenaria do TI é a escola, que será fruto de maiores detalhamentos adiante. Não há, no entanto, qualquer divisão ou aparente loteamento do território, mesmo com essas construções sendo de difícil feitura e com a clara intenção de serem duradouras, os *mbya* constroem suas moradias geralmente perto de seus parentes e, sempre com a ajuda deles, ainda que ultimamente tenha ficado mais difícil obter essa ajuda, como relatou um dos professores *mbya* em sua narrativa.

⁸²Segundo dados disponíveis no website da prefeitura de Bertioga: <http://www.bertioga.sp.gov.br/turismo/> acessado em 11/01/2016.

Figura 2: Entrada do Território Indígena Rio Silveiras. Atividade de campo, agosto de 2015.

8. Escolas

Como parte integrante do processo de institucionalização de um TI, no começo da década de 2000 criou-se a escola indígena, a fim de atender o número crescente de crianças *mbya* que habitavam o Rio Silveiras. Neste capítulo, irei discorrer acerca das disputas que culminaram na demanda indígena pela escolarização, bem como no que essa demanda resultou dentro da legislação brasileira, e por fim descrevendo brevemente o processo da escola do Rio Silveiras.

A história da presença escolar, ou do mero ato pedagógico nas aldeias indígenas remonta e se confunde com a própria colonização e o processo que envolveu os atores habitantes da América. Os primeiros a criarem sistemas e métodos de ensino, bem como espaços destinados a educar os ameríndios foram mesmo os jesuítas, que para isso formularam técnicas e retóricas, mas que não lograram mais do que um auxílio

indecoros ao genocídio americano. Apesar de concordar que o assunto é interessante demais, preferi fazer um recorte bem mais recente na história da escolarização indígena, que utiliza as balizas cronológicas citadas anteriormente, ou seja, o fim dos anos 70 e o começo dos anos 80, período de inflexão na posição dos ameríndios brasileiros, dos movimentos indigenistas e, por consequência, nas políticas públicas indigenistas.

Como já foi dito, a FUNAI exercia um papel de tutela frente às populações indígenas, e na maioria das vezes apenas se limitava a controlar os conflitos fundiários e impedir maiores desgraças, como epidemias ou massacres. A visão que grassava nos órgãos era de que o índio era um ser transitório, um cidadão em devir, que por conta disso necessitava apenas de auxílio nesses estágios iniciais de desenvolvimento. Nesse sentido, a educação também era vista apenas como uma ferramenta assistencialista, uma maneira de colocar os silvícolas a par do que o homem branco fazia, integrando aos poucos na comunhão nacional da cultura oficial brasileira⁸³. Essa perspectiva da FUNAI fazia com que as comunidades indígenas recebessem professores brancos para cuidar da educação das crianças, em absoluto desacordo com as vontades e com o desejo ameríndio. Também era de praxe a falta de diálogo e nenhuma possibilidade de ingerência das comunidades na vida escolar, o que colocava a FUNAI como única e central instância decisória e executora das ações pedagógicas em territórios indígenas.

A situação começa a mudar quando os próprios indígenas iniciam grandes mobilizações no final dos anos 70, tendo como principal bandeira obter o controle comunitário da educação indígena, com professores indígenas e com métodos próprios de ensino e aprendizagem. Essas reivindicações encontram subsídio na visão mais progressista de que a educação indígena era um direito dos povos originários, não uma assistência com ares de dádiva estatal.

Na Introdução desta dissertação já delimitei os reflexos que essas reivindicações obtiveram na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O que ficou por ser problematizado é que, ao se retirar da FUNAI a prerrogativa de exercer o domínio sobre a educação indígena, e passá-la à esfera de atuação do Ministério da Educação, ampliou-se sobremaneira o diálogo e a rede de atores que dinamizam e pensam o assunto⁸⁴. Mas uma consequência imprevista, e que agora cobra seu preço, é que a mesma legislação, ao descentralizar as ações e passar a

⁸³ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado apresentada ao PPGAS-FFLCH. São Paulo: 2008, pp. 37.

⁸⁴ Idem, pp. 50.

responsabilidade do ensino básico às esferas estaduais e municipais, permite que muita gente incompetente e despreparada esteja à frente do trabalho. Mais do que isso, as localidades sofrem com os conchavos políticos, as tão ibéricas redes clientelares de favores no serviço público, a burocratização excessiva e amargurante do que deveria ser um rol de experiências diferenciadas e criativas em educação⁸⁵. Numa visão geral, o que temos é que as escolas indígenas são tocadas, em sua essência, muito mais pelos professores do que pelos sistemas educacionais, que se limita a contar presenças e ausências em folhas de ponto. No entanto, parece existir uma espécie de consenso em relação à necessidade da existência da instituição escolas nos territórios indígenas brasileiros, variando na verdade a função, os desígnios que essa escola deve assumir. A ausência completa e absoluta parece significar muito mais o grau de marginalidade e abandono de determinada etnia, e conseqüentemente a falta de protagonismo deles, despossuídos que estão do discurso sobre a cultura, ou a cultura com aspas⁸⁶.

De 1991 pra cá, o número de escolas indígenas saltou de 1438 para 2422 em 2006, segundo dados do MEC. Antes de 1991 simplesmente não haviam dados compilados para este aspecto do serviço público, o que dá indícios de como era encarada essa faceta do trabalho da FUNAI. A escola do Rio Silveiras foi fundada exatamente nesse ínterim, mais precisamente em 21 de Dezembro de 2000, conforme documento abaixo:

⁸⁵ Ibidem, pp. 54-56.

⁸⁶ Ibidem, pp. 13.

Figura 3: Reprodução do Decreto Municipal da Prefeitura de Bertioga nº 571/00, que criou a escola municipal da TI Rio Silveiras. Atividade de campo em agosto de 2015.

Como se pode notar, em apenas dois artigos esse documento encerra toda a problemática que viemos tratando até o momento. No primeiro artigo, o poder público municipal de Bertioga faz questão de criar a escola e lembrar que, antes dela ser indígena ou Guarani, ela é municipal. A burocracia, dessa forma, se antecipa a qualquer adjetivação, em que pese toda a luta guarani pelo direito à ter uma escola em seu TI, e que seja uma escola com educação indígena. Já no segundo artigo, o que se nota é uma verdadeira navalhada da política pública, submetendo a escola indígena ao Regimento Comum de todas as escolas municipais, ignorando qualquer especificidade, desígnio, ou mesmo vontade dos indígenas, contradizendo até a Constituição Federal e a LDB, que garantiam o direito a uma educação diferenciada, e jogando na vala comum da estéril educação pública brasileira a escola guarani.

Ao fim e ao cabo, as escolas indígenas parecem estar sempre neste limiar, nesta espécie de indecisão ou de duplo distanciamento, seja da comunidade a que se destina, seja do Estado que a sustenta. Nessa dialética, que engloba temas tão variados quanto a legislação ou a própria noção mesmo de cultura dos *mbya*, por exemplo, é que reside a grande complexidade para se compreender a instituição escolar. Muitas vezes, o que a comunidade deseja para suas crianças, e portanto pensa que é o novo dever da escola, é simplesmente a transmissão do conhecimento Juruá, a alfabetização plena em português, o acesso aos bancos universitários e, na maioria das vezes, a escola torna-se a porta de saída mais efetiva dos quadros indígenas da aldeia. Como fazer a comunidade dialogar, como exercer para que o magistério indígena seja realmente diferenciado, e que a escola possa abarcar todas essas questões, parece ser o grande desafio dos indígenas atualmente. Além, é claro, de obter o protagonismo necessário e se desvencilhar de todo um tacanho aparato burocrático que cerceia e limita as possibilidades. Poder decidir o que pode e o que não pode ser ensinado nas escolas indígenas já aparece como um grande avanço, capaz de enriquecer sobremaneira os debates dentro das comunidades, aumentando a rede de atores indígenas a pensar seus próprios modelos e soluções educacionais, dependendo da situação em que se encontram. No caso guarani *mbya* do Rio Silveiras, procurarei entender e discutir melhor como isso se dá no Capítulo II dessa dissertação, enfocando os espaços de manobra e justamente apontando como essa dialética se reflete em todos os aspectos complexos da realidade em Bertioga.

Por ora, acredito que valha a pena descrever rapidamente a situação da escola ameríndia. Na verdade, tem-se que fazer uma distinção importante e vital para o desenrolar da análise: a escola ameríndia do Rio Silveiras é coabitada, funcionando na parte da manhã sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Bertioga, e no período da tarde sob a Secretaria Estadual de Educação. Esse tipo de solução ocorre pós – LDB, enquanto os poderes municipais se adequavam a assumir o controle e os gastos pela educação dos primeiros ciclos do ensino básico. Hoje não é tão comum se deparar com instituições de ensino coabitadas por diferentes esferas de poder, mas infelizmente não é tão raro que fiquemos surpresos. Para efeitos de análise, principalmente tendo em vista nosso objetivo principal, que é entender os mecanismos de controle e de as formas de adaptação e resistência a eles desenvolvidas pela escola, é preciso manter essa distinção porque ela impacta e faz parte da política pública adotada

em cada situação, além de contar com uma burocracia, se não de todo diferente, mas bastante contundente para ser ignorada.

A escola municipal do Rio Silveiras foi batizada de *Nhembo'a Porã*, que significa Lugar onde se aprende coisas boas. Atende por volta de 120 alunos do Ensino Fundamental I, ou seja, é responsável pelos primeiros anos de escolaridade dos *mbya*. Todos os professores que lecionam neste ciclo são indígenas, e moradores da própria comunidade. Eles, que são cerca de 8 docentes, participaram de cursos de formação na Universidade de São Paulo, entre 2005 e 2008, e contratados pela prefeitura de Bertiooga para exercer a função de professores indígenas.

Já no período da tarde funciona a escola *Txeruba Eko'a*, ou Paz Celestial da sabedoria, que recebe cerca de 80 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental II e Médio. Nessa instituição, apenas 2 professores são indígenas, pois nenhum indígena da comunidade possui graduação suficiente para, aos olhos do Estado, lecionar aulas na rede estadual. Os dois professores são formados apenas no Ensino Médio, e lecionam em caráter temporário e precário, sem nenhum vínculo constante nem garantias de que poderão continuar lecionando nos próximos anos. O resto do quadro docente é todo de *juruas*.

No próximo capítulo, após essa longa descrição e panorama da aldeia do Rio Silveiras, a idéia é aprofundar o debate e levantar os dados da pesquisa referentes a vida escolar, as questões culturais e institucionais, o currículo, o programa, os espaços de manobra e de conflito que são característicos da escola indígena Rio Silveiras.

Figura 4: Vista das salas de aula da escola do Rio Silveiras. O formato de oca foi idéia do prefeito de Bertioga à época da criação, que era arquiteto. Atividade de campo em agosto de 2015.

9. O estado no “controle”

Antes de começar efetivamente a discutir o papel da educação dentro dessa realidade ameríndia, é fundamental ressaltar que, da mesma forma como a legislação brasileira não reflete o que acontece no mundo “real”, ou seja, no plano das ações cotidianas planejadas ou não, o controle estatal encontra-se mais no nível das conjecturas políticas e dos espaços criados de negociação entre os agentes efetivos do controle. É no diálogo, nos debates públicos e privados, nas comunicações e circulares oficiais e oficiosas que se encontram os verdadeiros vestígios do aparato controlador da escola ameríndia. Tais sinais só podem ser verificados através da pesquisa de campo, em geral realizada por um etnógrafo que, em poucas oportunidades, esteve interessado nesse aspecto da vida ameríndia.

Reside na Teoria da Agência em Antropologia o campo mais fecundo para explicitar o que estou querendo dizer aqui⁸⁷. O indivíduo, em que pese sua socialidade e sua posição na rede de mando, sua situação relacional com as lideranças e com os outros atores, possui uma margem de agência, um estreito passo que ele pode circular. Fazer vistas grossas, prevaricar, acertar atalhos e percorrer brechas são os modos de agência mais utilizados por aqueles que estão ocupando alguns degraus acima na administração escolar. Quando falo de controle, portanto, estou falando não apenas daquilo que está previsto institucionalmente, e reside no campo da ordem burocrática oficial, mas também das múltiplas possibilidades de agência dos atores, dentre elas inclusive as que são propriamente de cerceamento de práticas de outrem.

Os antropólogos que se dedicaram a estudar a teoria da agência entre os ameríndios, em geral, buscavam as relações com as lideranças, os aspectos políticos das conformações organizacionais, ou mesmo as discussões acirradas sobre estrutura e indivíduo. Em que pese meu entendimento de que são aspectos primordiais e fecundos para uma discussão aprofundada sobre a etnia guarani *mbya*, não são objetos de estudo nessa dissertação. No último capítulo, irei focar nos mecanismos de controle criados e aperfeiçoados pela estrutura burocrática estatal e municipal nas escolas guaranis do Rio

⁸⁷ RUFINO, Marcos Pereira. "Índios, Missionários e Reviravoltas: reflexões sobre a cultura e a civilização" In: FERNANDES, M. F. L., ROVAI, M. L., LANDINE, T.S. (organizadores). *Civilização: Sentidos e Paradoxos*. São Paulo, FAP-UNIFESP, 2014, pp. 186-187.

Silveiras, as hierarquias constituídas e como elas implicam na socialidade dentro dos muros da escola e finalmente o papel do professor frente a isso tudo.

Porém, tudo isso começa com uma discussão inescapável. Não existe projeto de escola ou pensamento pedagógico sem uma origem política e filosófica. Na verdade, como ensinou Luckesi (1994), não existe vida cotidiana sem filosofia, ou seja, sem uma determinada concepção de mundo e uma contínua perseguição de coisas e valores que fazem parte do ideário pessoal de cada um sobre o que deveria ser o mundo⁸⁸. Portanto, não existirá escola ameríndia sem uma origem epistemológica para tal. E, logo nessa origem, se encontram as mais profundas razões filosóficas que encampam e justificam, perante o olhar dos gestores *juruas*, os mecanismos de controle tal como foram concebidos. E a mais profunda dessas razões é a que o conhecimento ameríndio é desprezível ou inexistente. A mais profunda recusa em reconhecer qualquer tipo de sabedoria universal, ciência ou epistemologia no arcabouço mental dos ameríndios solidificou a necessidade estatal de manter sob seu jugo a escola ameríndia.

10. A negação do conhecimento ameríndio

Desde os primeiros contatos entre europeus e ameríndios, sejam eles classificados como “choque de culturas” ou como “aculturação”, percebe-se uma grande dificuldade do europeu em ordenar, classificar e compreender aqueles estranhos habitantes de terras antípodas. Do lado ameríndio, da mesma forma, existiu uma busca para também colocar o europeu na cosmogonia ameríndia, explicando das mais diversas formas a existência e os motivos da “visita” européia nas terras habitadas por eles.

Tão logo essas explicações foram formuladas, criou-se por parte dos europeus uma narrativa (uma das narrativas, não era a única), que negava qualquer tipo de sabedoria ou acúmulo de conhecimento válido pelos indígenas.

Os primeiros *juruas* a compartilharem uma relação pedagógica com os indígenas brasileiros foram os jesuítas. Muitos autores trataram dessa relação, sob diversos aspectos e com diferentes objetivos. O que nos interessa, e o que na verdade é possível de ser feito, pelo menos até o momento com os recursos historiográficos que temos, é traçar um esboço de qual a natureza dessa relação, a partir do prisma oferecido pelos cronistas coloniais jesuítas. Isso não quer dizer, com toda a certeza, que os índios

⁸⁸ LUCKESI, Cipriano Carlos. “Filosofia da Educação”. São Paulo: Cortez. 1994, pp. 23.

fossem meros figurantes nessa relação, pois é completamente possível encontrar nos textos elementos que nos informam sobre o protagonismo ameríndio. Quer dizer, entretanto, que estamos condicionados por um determinado olhar, cujos objetivos devem ser levados em consideração no momento de entender o relato. O ponto que pretendemos esmiuçar é como esses primeiros “pedagogos” lançaram as bases do que seria a visão ocidental sobre as formas de ensinar aos índios.

Os padres da Companhia de Jesus chegaram às colônias com objetivos claros: propagar a fé cristã. E isso deveria ser feito segundo rígidos princípios “técnicos” e militares, passados por uma estrutura que treinava e fornecia aos soldados de Cristo suas ferramentas teóricas e práticas para o cumprimento da árdua tarefa. Logo nos primeiros anos de trabalho, a Coroa Portuguesa também estabeleceu maneiras e *modus operandi* para auxiliar os jesuítas, como na carta de João III, onde se recomenda que as crianças que forem convertidas sejam apartadas do convívio familiar, para que assim não sucumbam às tentações presentes no âmbito domiciliar original, e possam crescer sedimentando os hábitos cristãos⁸⁹. Nem é preciso dizer como o Estado incorporou essa premissa para a escola moderna, e como a escola vem, ao longo dos anos, tomando mais e mais tempo das crianças e do convívio familiar.

Graças ao próprio treinamento que recebiam para exercer suas atividades missionárias, no qual passavam por uma tentativa de se livrarem de quaisquer indícios de paixões, sentidos, humores e outras variáveis emocionais, os padres da Companhia de Jesus vieram à América Portuguesa incapazes de reconhecerem nos povos originários nada que não fosse lascívia e pecado. A figura do “bom selvagem”, ensejada por Pero Vaz de Caminha, rapidamente transformou-se, no imaginário jesuítico, no demônio solto pelas matas e praias, ensinando aos índios diversas formas de desagrado ao Deus cristão. O mundo ameríndio tornava-se assim, de um paraíso terreal pleno de recursos e abundância, em um inferno espiritual aos missionários, amargo e impenitente⁹⁰. A figura do indígena, ser humano caído pelas tentações do Diabo, era costumeiramente representada como uma folha em branco, ou então como argila a ser moldada pelos ensinamentos da cristandade.

⁸⁹ GAMBINI, R. *O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. Pg. 83

⁹⁰ Idem, pg. 106-113.

“No sé como los que tienen amor a Dios y desean su gloria pueden tener sufrimiento para no embarcar luego y venir a cavar en la viña del Señor. Aquí pocas letras bastan, pues todo es como papel em blanco.” Nóbrega, 1549.

“Todos estes que tratam connosco dizem que querem ser como nós, senão que nom tem com que se cubrão como nós, e este soo inconveniente que tem. Se ouvem tanger à missa, já acodem, e quando nos vem fazer, tudo fazem: assentão-se de giolhos, batem nos peitos, alevantão as mãos ao ceo(...)” Nóbrega, Carta 5, 1549.

Essa visão repercute nos parâmetros em que o diálogo acontecia: por um lado, os europeus religiosos negando ou demonizando todo o conhecimento e as dinâmicas locais: vida comunal, relações sociais, guerras, conhecimentos medicinais e religiosidade eram elementos ignorados, por indolência ou por ignorância dos padres. Manuel da Nóbrega, por exemplo, ainda que elogiasse a curiosidade dos indígenas acerca do novo Deus que lhes era apresentado, negava-lhes a possibilidade de compartilhar outros ensinamentos advindos da cultura local, chamando-os de “papel em branco”, no qual tudo poderia ser escrito. Pelo lado do índio, a presença desses estrangeiros foi costumeiramente bem recebida, ainda mais diante da violência escravizadora dos colonos. A ideia de que o índio não possui elementos culturais “trocáveis”, ou seja, que nada do que eles sabem, fazem, pensam é útil para o Mundo Ocidental, continua bastante forte.

E isso não quer dizer que seja um privilégio dos indígenas serem ignorados dessa maneira: periféricos, camponeses, ribeirinhos, caiçaras, etc. todos eles passam por uma intensa negação de discursos, muitas vezes nas mãos da própria academia, sob a escusa de preservação ou da catalogação, negam-lhes autonomia e saber próprios⁹¹. Para reverter esse processo, recentemente muitos estudiosos tem proposto a “descolonização do pensamento”⁹², ou seja, deixar de manter uma postura pseudo apolítica na academia, e exaltar a polifonia presente entre diversos discursos e visões de mundo, numa compreensão *multinaturalista* essencial nesse processo. O importante é salientar a perenidade e a força dessa visão eurocêntrica sobre o que pode e o que não pode ser considerado como conhecimento, e como isso se articula com a situação de marginalidade, nas franjas do sistema-mundo capitalista.

⁹¹ WHITAKER, D. C. A. *A Sociologia Rural: Questões Metodológicas Emergentes*. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002, pp. 37.

⁹² VIVEIROS DE CASTRO, E. B. *O que seve hoje é uma ofensiva feroz contra os índios*. Entrevista concedida ao jornal O Globo, em 22/08/2015. Disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/eduardo-viveiros-de-castro-que-se-ve-no-brasil-hoje-uma-ofensiva-feroz-contra-os-indios-17261624>. Acesso em 27 jan 2016.

Já no Estado-Nacional, no nascedouro da escola pública com o modelo que hoje se encontra mais do que consolidado, não apenas se nega qualquer contribuição intelectual dos povos ameríndios ou dos negros e mestiços, como até mesmo se nega a perspectiva de que eles façam parte do povo brasileiro. No imaginário educacional da recém implantada República brasileira, o que existe é uma ausência de propostas que incluam essas categorias nos projetos de educação pública, mesmo nas mais progressistas⁹³. Na verdade, mais do que apenas excluir e negar qualquer influência possível de pensamentos não-europeizados, a discussão sobre os currículos a serem trabalhados e sobre a formação de professores encarava mesmo que negros, mestiços e indígenas eram incapazes de aprender como uma pessoa branca. Não apenas lhes negavam conhecimento, como também as capacidades cognitivas⁹⁴. Ao mesmo tempo, portanto, que se buscava a homogeneidade necessária para a construção da identidade nacional, se afirmam e se consolidam as teorias racistas de inferioridade na escala social.

Nos projetos indigenistas ensejados ao longo do século XX, o desprezo pelas práticas, significados, cosmogonias e modos de vida ameríndios continuaram a todo vapor. Principalmente com a FUNAI, que com seu projeto integracionista encarava o ameríndio como estando em uma situação transitória de identidade, pois mais cedo ou mais tarde acabaria engolido pelo sistema dominante⁹⁵. Nesse sentido, travou-se uma batalha nos projetos políticos para as escolas, nomeadamente a partir dos anos 70, para que se reconhecessem o direito ameríndios aos seus próprios conhecimentos. Essa discussão pode parecer demasiado teórica, mas não é. Ela resulta em alterações bastante reais das dinâmicas locais, da economia brasileira e até mesmo impacta o planeta, como irei discutir em seguida com os textos de Mauro Almeida.

A negação de qualquer autoridade no conhecimento ameríndio ou não-ocidental gera situações esquizofrênicas, que não podem ser tidas como naturais ou compreensíveis. Isso porque o modelo político e econômico adotado é dotado de uma

⁹³ SANTOS, Edígenes Aragão. "Representações e práticas pedagógicas na construção da escola republicana: discriminação, racismo e preconceito nos manuais de formação de professores 1870 – 1930". In: VALE, André Dela, MATTOS, Izalto Júnior Conceição (organizadores). *História e Educação: Pesquisas e Reflexões*. Piracicaba: SP. Biscalchin Editor, 2014, pp. 21.

⁹⁴ Idem, pp. 24.

⁹⁵ COSTA, Mauro Gomes da. "A Igreja Católica no Brasil: as ações civilizatórias e da conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro – Amazonas (1960-1980)." Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. 322 páginas. Campinas, 2012, pp. 55.

suposta racionalidade excludente, operando na estrutura mental e nas condições materiais de forma a retirar qualquer legitimidade de práticas opostas ou alheias a esse modelo. Tais situações esquizofrênicas acontecem quando, nas franjas do movimento capitalista, esse modelo se impõe a outros que possuem muito mais adequação ambiental e social, fazendo com que a troca ou substituição ocasione uma fratura em qualquer linha de raciocínio que se pretenda adotar.

É o caso, por exemplo, da Floresta Amazônica. Absurdamente rica em fauna, flora, em recursos naturais e em espaço, vêm sendo paulatinamente pilhada e ocupada pelo setor agropecuário, causando penúria onde antes só havia abundância. Onde antes as populações praticavam uma economia colaborativa, baseada na sustentabilidade de manejos e recursos, a suposta lógica ocidental capitalista tenta introduzir o consumo predatório e a escassez de produtos⁹⁶. Definitivamente, o Mercado não pode ser o fiel da balança quando o assunto é exploração humana de recursos coletivos. Ao contrário, o que se deve prezar e valorizar são as formas que não passem pelo crivo da iniciativa privada e do Estado, contumaz defensor e capataz do capitalismo.

Quando nos permitimos entender as formas coletivas de usufruto da floresta, logo entendemos que há uma racionalidade e uma sabedoria intrínseca naqueles que ali vivem, que se valem da floresta como um armazém, criando métodos e ciências para a coleta, a caça, a distribuição de recursos e a colaboração entre os membros da comunidade, conceitos que o enfoque econômico ocidental não acha explicação.

A sabedoria da mata, a ciência da caça, a tradição oral que mantém viva e até melhora as técnicas de rastreio, cria uma rede de informações que controla o sistema de exploração coletiva (onde a caça estava, onde ela não estava, pra onde ela foi, onde não se deve caçar por enquanto), são conhecimentos que somente a experiência comunitária podem proporcionar. Na verdade, esse tipo de *approach* se encaixaria como uma luva em qualquer livro de gestão e *coaching*, caso aplicados a qualquer empresa capitalista ordinária. São exemplos de exploração sustentável do meio ambiente, embasados em técnicas científicas próprias, que chegam inclusive a considerar o ponto de vista do próprio animal para melhorar o processo da caça⁹⁷. O uso regulado da floresta e o compartilhamento de produtos e conhecimentos formam a vanguarda de uma economia

⁹⁶ DIAS, Carla de Jesus; ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. "A Floresta como Mercado: caça e conflitos na Reserva Extrativista do Alto Juruá – Acre". *Boletim Rede Amazônia*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-27, 2004, pp. 11.

⁹⁷ Idem, pp. 23.

colaborativa que, aos poucos, vai sendo incorporada no pensamento dos noventa e nove por cento de não multimilionários ocidentais.

Outro exemplo que consegue ilustrar bem o quanto é necessário valorizar os conhecimentos, práticas e formas de existência que florescem as margens dos centros econômico-financeiros do Ocidente advém do movimento seringalista brasileira. Muito antes das palavras ambientalismo e ecologia tomarem de assalto às mentes e corações de uma juventude cada vez mais relutante em aceitar o consumismo como bússola moral de suas vidas, os seringalistas dos groões amazônicos já organizam suas relações econômicas com a floresta de forma sustentável e ambientalmente responsável⁹⁸. Aparentemente isolados de qualquer influência vanguardista, historicamente condenados à extinção pelas fronteiras capitalistas endossadas pelo Estado brasileiro, que subsidiava o loteamento de verdadeiros pequenos países para o agronegócio, os seringueiros tomaram as rédeas de sua própria narrativa e mostraram que a periferia, aparentemente passiva e em desordem completa, era capaz de ensinar muita coisa, inclusive para as agendas mais progressistas no Ocidente⁹⁹. A agenda ecológica e ambientalista, ainda engatinhando nos anos 80, foi apropriada pelo movimento seringalista, que a deu uma roupagem local que atendesse às suas reivindicações, contra o avanço do desmatamento e do problema fundiário da Amazônia. Enquanto eles estiveram por lá, esquecidos por quase 80 anos, fomentaram o uso coletivo e racionalizado da produção borracheira, sem a exploração patronal e sem a atitude predatória que geralmente o capital adota. Fora seringalistas, caçadores, ribeirinhos e camponeses, construindo um ciclo ambiental saudável. Quando se viram pressionados, conseguiram mostrar sua visão, seus conhecimentos, transformando seringueiros periféricos e isolados do sistema em atores centrais nas lutas mundiais pela ecologia¹⁰⁰. Assim, onde muitos os viram com certo fatalismo, como seres transitórios e prestes a serem superados, eles mostraram a existência de soluções criativas e um horizonte ampliado de ação, de agência, de capacidade de mudança dos seus próprios limites históricos¹⁰¹. As notícias das novas leis, das novas agendas, de toda uma agenda ambientalista deveria soar assaz ridícula aos seringueiros, aos ameríndios da Amazônia,

⁹⁸ ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. "Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas luas". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 19, nº 55, junho/2004, pp. 34.

⁹⁹ Idem, pp. 35.

¹⁰⁰ Idem, pp. 48.

¹⁰¹ Idem, pp. 49.

que já conheciam e praticavam muito antes da pretensa ciência vir apresentá-la com ares de profecia.

Nesse sentido é que, durante a pesquisa, revelou-se também um profundo incômodo dos ameríndios com essa ignorância *jurua* em relação ao que é de conhecimento guarani. No Rio Silveiras, não escapa aos olhares mais atentos esse desprezo pelo que é julgado como conhecimento, ou como cultura guarani. Há, claramente, uma disputa para que a escola indígena seja uma fonte multiplicadora da língua, costumes, do *teko* em geral. Isso não quer dizer, obviamente, que eles encarem que o que vêm do *jurua* em forma de conhecimento seja uma invasão. Eles têm uma consciência política bastante desenvolvida a respeito de sua condição de contato absoluto com as coisas *juruas*. Nas palavras de um pai de alunos:

A escola não pode ser um instrumento para que os jovens vejam o sistema globalizado como uma coisa boa, e somente ele, e o sistema nosso fica em segundo plano. Hoje, ela mostra que o sistema capitalista de dominância é bom.” Pai de aluno C.

Ou seja, a escola indígena, na forma como está, continua hierarquizando e desprezando elementos endógenos dos guaranis, assim como faziam os jesuítas. Há pouquíssima troca e diálogo, prevalecendo aquilo que o *jurua*, representado pelas Secretarias de Educação, determina que deva prevalecer.

Toda escola ameríndia está subordinada a uma hierarquia dentro do sistema educacional público brasileiro. Isso porque a manutenção predial, gastos com funcionários, alimentação das crianças, repasses de verbas para aquisição de insumos e materiais diversos obedece a mesma burocracia que rege toda e qualquer instituição pública no Brasil. E, valendo a sabedoria popular que apregoa que “quem paga a banda escolhe a música”, o Estado brasileiro faz exercer sua prerrogativas patronais também nas escolas ameríndias. Não que isso em si seja um problema, é apenas uma forma de fazer as coisas. Mas o Estado não se limita a esse papel burocrático, ainda que deixe bem claro que a prioridade é essa. O Estado também busca se articular de forma a introduzir nas escolas a primazia da ideologia dominante. Para isso, ele sucateia tudo o que for de iniciativa diversa, multi-cultural, subversiva aos seus desígnios. Mantém aparadas as arestas da diversidade e alteridade, direcionando todos os esforços para que a vida institucional escolar siga na modorrenta normalidade regular.

Nas palavras do gestor municipal da escola do Rio Silveiras:

Fui ensinando, mostrando. Agora, tudo que eu ensinei, eles estão seguindo, tá). Não é que gente tá querendo descaracterizar, não é isso. Mas eles estão dentro duma rede, eu sou supervisora de ensino, então eu tenho que fazer a minha parte. E a minha parte o que que é: é burocrática, é papel, um monte de coisa. A parte pedagógica também, porque aqui é difícil, as coordenadoras... nós temos só duas, pra ir em todas as escolas fica difícil, então a gente também vai conversando, tirando dúvida da apostila..."

O gestor deixa claro qual é o seu papel, qual é a primazia da sua atuação naquela unidade escolar: manter funcionando as engrenagens burocráticas. Alimentar com as informações necessárias toda a máquina dispendiosa de uma vida institucional pública, como as anotações de frequência, históricos, registros, atas de reunião. As questões pedagógicas aparecem em segundo plano, subsidiárias aos trâmites burocráticos. E mesmo assim, são reduzidas a uma percepção unilateral do que é ministrado na escola, pois os gestores não estão, de forma alguma, capacitados para contribuir no debate cultural guarani. E na verdade, nem é essa mesma a intenção do Estado ao colocar esses gestores, pois seu foco está na condução técnico-administrativa das unidades escolares. Mais uma vez, ressalto que enquanto a escola ameríndia estiver subjugada nessas redes de ensino comuns, ela padecerá desse tipo de gestão, que busca muito mais engessar do que dinamizar o currículo.

Devemos ter em mente que os gestores não exercem esse papel simplesmente porque são malvados, pessoas sem escrúpulos e subservientes aos desígnios tramados nas mais altas torres obscuras do Poder. Eles são pessoas que acreditam em determinados projetos políticos para a educação, onde muitas vezes ela é vista como uma forma de treinamento para a vida "real", que deve capacitar as pessoas para a cidadania e para o trabalho. Assim, quando eles pensam em educação, é com essa finalidade que eles a exercem. Assim, poderemos analisar com mais fidedignidade e justeza a falar do gestor a seguir:

Eles estão pertos da civilização, né. Eles estão ali pertinho da cidade. Então, você vê, eles tem laptop, eles tem computador, eles tem sky... Você vai nas oquinhas, você dá uma volta, você vê máquina de lavar roupa ali fora, então estão aculturados, porque todo mundo quer conforto, quem que quer viver na lama? Ninguém quer mais né? Entendeu?

A perspectiva ensejada pelo gestor nessa fala antepõe uma suposta miséria do modo de vida ameríndio às benesses do progresso Ocidental. Nada muito novo nem

digno de maiores comentários. O problema é achar que, por utilizarem de bens materiais e se comunicarem com as ferramentas disponíveis trazidas pelo contato com o *jurua*, os guaranis estão deixando de ser como são. Isso é um erro grosseiro de análise, justamente por desconsiderar ou mesmo ignorar o que é de conhecimento ameríndio. Como não se sabe quem eles são, nem o que fazem, a análise fica na superficialidade de que o simples uso de um equipamento da tecnologia branca automaticamente implica em redução das condições culturais “originais”. Ora, possivelmente isso tenha uma relação explícita com a idéia de Sahlins sobre a apropriação do capital para fins nativos, é muito provável que essa apropriação não só não acabe com o sentimento de identidade étnica, como potencialize ainda mais as práticas culturais consideradas autênticas pelos ameríndios. É mais uma ferramenta do *developmen*. No caso guarani mby do Rio Silveiras, essa tese poderia ser melhor explorada com o exemplo da existência do Ponto de Cultura. O Ponto de Cultura é uma iniciativa autônoma dos guaranis *mbya* do Rio Silveiras, que tem como objetivo criar novas formas de comunicação entre os ameríndios, principalmente para fortalecer os laços de parentesco e étnicos, colocando em contato os mais velhos de vários territórios ameríndios. Também funciona como um estúdio de produção de material digital, que propagam o discurso sobre a cultura do território.:

O Ponto de Cultura mostra o conhecimento... que conhece a parte tecnológica, e que pode através dessa tecnologia usar a seu favor. Mostrar que tudo é possível, conhecendo todas, onde é possível levar esse conhecimento em paralela, sem esquecer da sua essência. Carlos Papa

Usar a seu favor e também atingir o lugar, por exemplo... que possa conhecer... guardar e conhecer os mais velhos que tá lá, por exemplo tá lá no Espírito Santo. A gente não conhece um sábio de lá, então faz entrevista com o sábio lá e traz pra cá pra mostrar num encontro dos professores, e passar essa mensagem através da imagem. Carlos Papa

Assim, fica aberta a discussão sobre a idéia ameríndia de como utilizar o conhecimento, as técnicas, a tecnologia e o *modus operandi* do branco. Não de uma maneira dessensibilizada, ou mesmo com uma aceitação passiva de algo que, por si mesmo, é reflexo de progresso. Na verdade, a partir de uma criteriosa seleção e de um ponto de vista autônomo, os guaranis se apropriam dessas ferramentas em prol daquilo que acreditam estabelecer e reafirmar sua identidade étnica, melhorando talvez seus processos de transmissão oral do conjunto cultural que faz parte de suas vidas. Uma prova bastante interessante dessa seleção e crítica a respeito das coisas que o branco

oferece ou disponibiliza está na narrativa a seguir, ainda tratando-se do Ponto de Cultura:

E também a gente mostra, no sentido de que tudo o que a mídia oferece, tudo o que a mídia mostra é ilusão, que não é bem isso. Então a gente traz pra cá.. às vezes ó, a gente trata a foto, faz montagem... então todas as pessoas, os adultos, ficam bobas... é uma maneira também de mostrar que o que a mídia fala não é verdade. Por exemplo, faz um photoshop pra mulher ficar bonita... ó, assim que faz photoshop. E aí pode trazer assim: ó a gente faz milagre na imagem (risos). E aí com isso as pessoas acabam, de uma forma assim que, o que a mídia ou a revista mostra é tudo, é montado, é uma forma de vender. Então pra não cair neles. Pra não ser escravo disso. É uma forma também de que, é uma forma também da mídia vender o produto.

Nessa narrativa, o próprio instrumental branco, aparentemente maravilhoso e cheio de possibilidades, volta-se contra ele. É um exemplo do castelo de ilusões construído, e que deve ser denunciado. Não só deve ser apropriado, como também criticado e exposto em suas ideologias, limites e intenções. Mais importante ainda é reconhecer a capacidade ameríndia, muitas vezes sonhada, de compreender e criticar todo o processo no qual está inserido, enquanto sujeitos protagonistas de sua própria etnia.

No último capítulo, o objetivo será justamente discutir como e até que ponto o Estado se propõe a fiscalizar, cercear e controlar as iniciativas ameríndias de ensino e aprendizagem, exercendo seu papel de patrão-capataz e deslegitimando as legislações seguidamente aprovadas e reiteradas do assunto. Por ora, devo ser honesto e assumir a minha posição perante esse embate muitas vezes extremamente conflituoso.

Acredito que o papel do antropólogo e pesquisador, revestido de uma abordagem complexa, seja o caminho da militância engajada para superar essa barreira que ignora completamente os saberes ameríndios. Isso porque já é passado o momento de superarmos a idéia que o pesquisador etnográfico deve se limitar a descrever realidades que são incomparáveis entre si, como se cada cultura fosse uma mônada isolada da outra. A metáfora das sociedades transformadas em ilhas, sem comunicação, isoladas e distantes, incomensuráveis relações humanas, causa uma estranha consequência, que é a de perdemos de vista as oportunidades e os espaços em que podemos e devemos nos comunicar, de igual para igual. Talvez o ocidente já tenha perdido tempo demais para compreender isso, que a universalidade humana permite que o mundo cultura seja visto como um atlas, em que espaços em branco são negociáveis, e devem ser preenchidos

juntos¹⁰². Permitir esse diálogo é fundamental, mas para isso existir é primário que se respeite e se valorize todos os interlocutores possíveis.

Se isso é verdade, o pesquisador etnográfico tem um papel a desempenhar. Não somos mais os funcionários burocratas do Estado Nacional, pagos para entender populações nativas e a melhor forma de explorá-los. Também devemos abandonar a postura de criptógrafo, de tradutor e descritor de costumes e hábitos fechados em si mesmos¹⁰³. Os pesquisadores etnográficos carregam em seus corpos os frutos da objetividade etnográfica, na medida em que presenciaram e participaram dos espaços de socialidades, de negociações, das “quase-verdades” em que cânones mutáveis foram colocados sob discussão. Deve-se atuar como um propiciador de conversas, um facilitador da comensurabilidade humana, ainda que com distintos enfoques ou objetivos. Tudo isso deve existir para que existam alterações nos sistemas mentais, nos cânones, nos significados. Enfim, para que sejamos seres humanos intercambiáveis. Para que o ocidente possa reconhecer que em muitas matérias não tem a autoridade necessária para decidir o que é mais “lógico” ou proveitoso. Para que a autoridade científica supostamente avalizada pelas universidades e centros de pesquisas não seja o único referencial a influenciar *stakeholders* mundiais. Para que o Mercado não seja o fiel da balança em assuntos que envolvam mais do que o individualismo supostamente empreendedor e gerador de riquezas materiais. Todos esses fatores exigem do etnógrafo a perspectiva de que todas as culturas possuem cânones estruturados, inclusive a ocidental judaico-cristã, mas ao mesmo tempo contém meios não engessados para mudar seus cânones¹⁰⁴.

¹⁰² ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de "Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica". *Cadernos de Campos*, 3:9-29, 2003, pp. 16

¹⁰³ Idem, pp. 19.

¹⁰⁴ Idem, pp. 25.

CAPÍTULO II: Lei, Norma e Prática nas escolas do Rio Silveiras

1. O processo de criação das escolas ameríndias no Brasil

Anteriormente, dei início ao debate sobre a criação das escolas ameríndias brasileiras. Este debate é importantíssimo, uma vez que está permanentemente atrelado ao protagonismo ameríndio, sua articulação em nível nacional e sua crescente mobilização pelas posses dos territórios tradicionais. Farei, portanto, um breve histórico dessa luta, que não se limita obviamente a criação de escolas ameríndias, mas sim perpassa por várias demandas, e limitarei a descortinar o que ocorreu a partir do final dos anos 70 do século XX, até a criação da escola ameríndia guarani *mbya* do Rio Silveiras. Meu enfoque será tentar discutir como o protagonismo ameríndio atuou de forma a projetar nas escolas a esperança por novos projetos de luta e autonomia, sempre atrelada à luta maior pela terra.

No capítulo I, mostrei um panorama geral de luta e tracei um momento histórico, que foi a passagem da responsabilidade da FUNAI para o MEC de conduzir as instituições escolares que seriam destinadas aos ameríndios. Essa passagem de responsabilidades se deu por conta da ausência de autonomia conferida aos ameríndios e da visão integracionista que a FUNAI perpetrava em seu projeto de educação. Também era uma mudança significativa na visão semântica da relação entre o Estado Nacional Brasileiro e os povos ameríndios: uma relação que durante décadas foi permeada por assistencialismo e por tutela, em meados dos anos 80 se transformava em uma demanda cada vez maior por autonomia e por *direitos*¹⁰⁵. O direito à educação, sendo esta educação muito mais do que aquela fórmula de *desindianização*, ou seja, de amansar e de aos poucos inserir as comunidades e etnias ameríndias no contexto produtivo e homogêneo da sociedade nacional, passou a figurar entre as maiores bandeiras ameríndias no cenário brasileiro. Apoiados política e juridicamente por órgãos indigenistas de todo o país, como a Comissão Pró-Índio e o Centro de Trabalho Indigenista, a pauta da educação ameríndia atingiu os centros nevrálgicos do poder e figurou com sucesso na Assembléia Constituinte e na Constituição Federal de 1988.

¹⁰⁵ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado apresentada ao PPGAS-FFLCH. São Paulo: 2008, pp. 37.

Obviamente que, falando dessa forma, parece que todos os ameríndios concordavam com o que seria essa educação ameríndia, de forma prática. Isso, na verdade, está longe de ser ponto pacífico, até mesmo nos dias de hoje. Ao longo desta primeira parte do capítulo, irei me deter sobre as múltiplas visões de educação ameríndia que os guaranis *mbya* cultivam entre eles. Apontar esses “rachas” permite ter uma visão muito menos idealizadora do movimento indígena, como se ele fosse um aparato homogêneo de posições ideológicas, e ajuda a entender como se estabelecem as socialidades entre os guaranis, ou seja, suas formas de pensar e de estabelecer a rede com a qual articulam sua comunidade e suas lideranças. E essas múltiplas visões sobre o tema da educação ameríndia já apareciam no nascedouro mesmo das disputas sobre ela.

Tentarei, apoiando-me nos trabalhos de Testa (2014) e Grupioni (2008), sumarizar algumas dessas possibilidades de projetos escolares que concerniam aos ameríndios. A primeira dessas possibilidades é a escola ameríndia diferenciada produtora de igualdades¹⁰⁶. Na visão compartilhada principalmente por muitos ameríndios mais velhos, a escola seria um instrumento de branqueamento dos indígenas, uma forma de cooptá-los para o mundo *jurua*. Nessa visão, a fábrica escolar produziria homens de negócios, executivos, brancos gananciosos que enxergariam no sucesso escolar a oportunidade de saírem de suas comunidades e deixarem de pertencer aos laços comunitários indígenas que os fizeram. Seria, portanto, uma chave para a igualdade com o branco, sendo a igualdade considerada uma coisa ruim, portadora de várias desgraças para os indígenas. Destarte, muitos guaranis não vêem com bons olhos a presença da escola na vida dos mais jovens, argumentando que eles passam tempo demais aprendendo coisas de *jurua* e pouco tempo com seus pais e os mais velhos da aldeia. Seria, para resumir, uma escola que enfraquece a cultura ameríndia, e uma porta de saída para a comunidade¹⁰⁷.

Há, no entanto, uma segunda visão sobre as possibilidades da educação escolar ameríndia, que enxergou nessa instituição uma boa oportunidade para capacitar os ameríndios na luta institucional pela terra, ou seja, nas querelas judiciais, políticas, midiáticas, etc. Tecer novas alianças, facilitar a comunicação, captar novos apoiadores, denunciar abusos ou crimes, todas essas novas fronteiras de atuação poderiam ser

¹⁰⁶ TESTA, Adriana Queiroz. *Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar*. Tese de doutorado apresentada ao PPGAS – FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014, pp. 225

¹⁰⁷ GRUPIONI, *op. cit.* pp. 62.

abertas com o domínio da capacidade *jurua* de ler e escrever. Seria, portanto, uma maneira de tornar a escola em mais um instrumento na luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas, capturando o saber dos brancos e o recolocando em nova perspectiva. A essa visão da escola poderíamos chamar de instrumental, uma vez que a encara mais no seu aspecto prático que em suas implicações culturais mais aprofundadas. Nessa visão, há uma cisão profunda entre o que se deve aprender com a comunidade, e mais especificamente com a família, e o que deve estar presente no currículo escolar. Os papéis ficam bem claros, tornando a funcionalidade da escola em algo bastante pragmático.

A terceira visão que se descortinou sobre a escola ameríndia a ser construída a partir da des-tutелização da FUNAI era uma escola que mesclasse os saberes ameríndios e os saberes dos brancos, do mundo “moderno¹⁰⁸”, do sistema oficial dominante. Seria uma espécie de escola inter-étnica, onde a aprendizagem não seria produzida a partir de uma hierarquia, mas sim a partir das trocas inerentes à situação de contato específico e local das comunidades. Testa (2014), ao problematizar os caminhos de aprendizagens que os *Mbya* tornavam possíveis por suas iniciativas políticas e culturais, mostra como essa via inter-étnica se tornava uma forma de apoio para os guaranis em sua busca pelo reconhecimento de suas identidades:

Em meio aos processos de colocar em relação diferenças, operando aproximações e também evitando a proximidade excessiva, é possível situar as experiências recentes dos *Mbya* nos contextos em que experimentam um diálogo com o mundo das iniciativas de “valorização cultural”, patrimonialização da cultura, educação escolar indígena, etc. (TESTA, 2014, pp. 221)

Como apontada dessa maneira, uma escola ameríndia inter-étnica carrega em si um desafio bastante grande, e não acontece com naturalidade. Na verdade, em muitos casos, o diálogo dificilmente se dá em termos de igualdade entre as duas “culturas” nas escolas (com aspas, porque estamos nos referindo aos discursos sobre o que deveria ser cultura ameríndia e o que deveria ser cultura branca ou *jurua*), e a figura do professor é paradigmática para expormos essa realidade. O professor indígena transita e se estabelece no terreno nebuloso da inter - etnicidade, sendo um representante da

¹⁰⁸ O conceito de modernidade, apesar de ser adotado nessa dissertação de uma forma específica, ganha relevância na fala de alguns ameríndios, e será analisado com certa profundidade oportunamente nessa dissertação.

comunidade indígena e ao mesmo tempo um subordinado do Ministério da Educação, representado pelos órgãos de poder assim organizados¹⁰⁹. O processo de diálogo entre o professor e a comunidade, seja qual for a via escolar ameríndia adotada, será sempre difícil, por conta dessa ambigüidade do docente, sua formação em territórios *jurua*s, sua subordinação econômica aos poderes estatais, que ocasiona uma relativa independência aos interesses comunitários, etc. A figura do professor nas escolas ameríndias ganha, sem sombra de dúvidas, uma relevância enorme nesse debate sobre o que deve ser considerado ou não como currículo para as crianças da comunidade, e que tipo de inter-eticidade será praticada naquela realidade¹¹⁰.

A última visão do que deveria ser a escola ameríndia é, mais do que tudo, uma anti-escola. Entre os indígenas em geral, e os guaranis *mbya* em particular, é difundida a visão de que a vida em família e em comunidade é o nicho perfeito para a aprendizagem dos pequenos. Portanto, a idéia de ter um local especializado e único para que essa aprendizagem aconteça soa a eles simplesmente absurda. Assim, o papel de transmitir conhecimentos como os cuidados domésticos, as habilidades manuais, a religiosidade, entre outros aspectos da vida guarani não caberia a uma instituição *jurua*, seja ela de que forma for¹¹¹. E, seguindo nessa linha, muitos ameríndios não permitem que seus filhos freqüentem as escolas que estão presentes em seus territórios. Porém, o que muitos autores vêm destacando¹¹², essa espécie de resistência, ainda que continue existindo, vêm perdendo fôlego e se tornando bastante minoritária nas aldeias. Primeiro, porque a escola ameríndia, como já salientei, aumentou sobremaneira a rede de interlocutores e vêm tendo papel de protagonismo frente ao discurso e a autonomia ameríndia, mesmo que seja apenas o espaço onde isso é discutido com mais veemência. Segundo, porque as condições de trabalho e de vida nos territórios estudados se deterioraram de tal maneira que as mães e pais dificilmente conseguem dar conta de seus trabalhos, e da educação das crianças. Terceiro, porque cada vez mais as comunidades ameríndias conquistaram o direito de ter uma escola atendendo especificamente às suas crianças. No capítulo I, mostrei como o número de escolas ameríndias se incrementou nos últimos 20 anos.

¹⁰⁹ GRUPIONI, op. cit. pp. 190.

¹¹⁰ Idem, pp. 197.

¹¹¹ TESTA, Adriana Queiroz. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007, pp. 3.

¹¹² TESTA, *Palavra, sentido e memória...*, GRUPIONI, op. cit.

Essa configuração das disputas em torno dos projetos políticos que deveriam nortear a criação das escolas ameríndias é apenas um apanhado mais geral, que irá ajudar a entender quais as diversas visões de escola, do papel da escolarização e das funções que devem ser atribuídas a ela pelos guaranis do Rio Silveiras. Mostrar que não há uma visão única, e que o debate continua bastante vivo acerca do assunto, possibilita que tenhamos uma compreensão aprofundada da socialidade guarani no Território, onde cada visão do assunto enseja posições e negociações políticas e de “cultura”. Muito mais do que tentar ser porta voz de uma unidade inexistente, meu papel nessa dissertação é compreender até que ponto a escola ameríndia possibilita a existência dessa rede de atores interessados no assunto, produtores de discursos, autônomos em suas idéias, e como eles se articulam frente aos desafios contemporâneos da escolarização.

2. Visões de escola no Rio Silveiras

2.1 Escola *jurua* para dialogar com o *jurua*

A primeira das visões encontrada por mim entre os guaranis *mbya* do Rio Silveiras, sobre quais os papéis que a escola ameríndia deveria ensejar, é a que se refere a ela como uma ferramenta a mais para capacitar os ameríndios na luta pelo reconhecimento de seus direitos frente à sociedade “moderna” e o Estado Nacional brasileiro. Como já discuti anteriormente, essa não é uma visão nova, muito menos exclusiva dessa etnia. Muito pelo contrário, pode ser considerada como a mais comumente encontrada para justificar a existência do espaço escolar nos territórios ameríndios. O principal objetivo que uma escola ameríndia deveria ter, seguindo a sua perspectiva ferramental, está expresso e resumido na narrativa seguinte:

Se você não tiver conhecimento, bom conhecimento da língua português no futuro você não vai ter emprego nenhum. Se você não tem um bom conhecimento de como funciona lá fora - a criança tá acostumada acordar tarde, não tem preocupação de imposto, de pagar aluguel, não tem preocupação de pagar linha telefônica, energia elétrica... eles acham que sempre vai ser assim. Se eles não tiver um bom encaminhamento, eles vão sofrer mais do que nós, os mais velhos. Professor T.

Esta narrativa foi feita por um dos professores guaranis que lecionam na Escola Municipal, para os guaranis que entram em seus primeiros anos de escolaridade, e são prontamente alfabetizados em língua guarani, e posteriormente em língua portuguesa. Em meio às polêmicas sobre o ensino bilíngüe e o direito ameríndio do uso da língua materna em seus processos de ensino-aprendizagem, o professor T. destaca a funcionalidade de aprender o português. Fica bastante claro que o uso da língua nacionalmente reconhecida tem sua importância amparada por uma perspectiva pragmática dos ameríndios, no sentido de prepará-los para os contatos e as vicissitudes do convívio com o homem branco, com as coisas dos *juruas*. Aprender o português, portanto, significa em última instância aprender as regras e os termos de negociação que serão, ao longo da vida dos guaranis, muitas vezes colocados como obstáculos à própria sobrevivência da etnia.

O professor T. ressalta que há uma possibilidade, ainda que não nos tenha deixado entrever qual a probabilidade exata, de no futuro os direitos ameríndios serem

ainda mais cerceados. Ele percebe e discute a primazia de que os jovens estejam preparados, caso isso realmente ocorra. Assim sendo, é extremamente necessário que eles tenham à sua disposição todas as informações sobre o mundo *jurua*, para que possam desenvolver novos mecanismos de negociação e resistência, se quiserem efetivamente permanecer em situação de alteridade com a sociedade nacional. Este alerta do professor T. mostra bem o caráter funcionalista que a escola ameríndia pode ser encarada. Posteriormente, o professor T. destaca:

A gente não sabe ainda que tipo de escola que a gente quer, que tipo de cidadão a escola quer formar. Se continuar do jeito que tá, as crianças não vão conseguir fazer faculdade nenhuma mais.

Aqui se pode discutir como a narrativa do professor sofre uma espécie de inflexão, no sentido de que ele admite que a escola instrumentalizada, que serve como mecanismo de defesa e de capacitação ameríndia para o contato, também funciona como uma porta de saída da comunidade. A escolha de suas palavras, na presente narrativa, foi bastante cuidadosa e significativa. Primeiro, o professor guarani destaca que a discussão sobre o papel da escola ameríndia, e portanto qual seria o objetivo e os reflexos dessa escola na comunidade, ainda não estão definidos no Rio Silveiras. Sendo assim, coaduna com a nossa linha de raciocínio, de que é preciso uma abordagem poliocular que seja capaz de entender como essas diferentes perspectivas e discursos estabelecem e muitas vezes influenciam as relações dentro da comunidade. Tal consequência, que acompanhou o número crescente das escolas ameríndias a partir da década de 80, ainda está por ser mais claramente definida. É preciso investigar, por exemplo, de que maneiras as lideranças indígenas articulam essas múltiplas visões sobre as funções da escola ameríndia, e como isso se traduz efetivamente nas socialidades ameríndias. Também seria um alvo interessante de discussão tentar compreender em que medida esses diferentes projetos políticos ensejam novas configurações escolares, ou repercutem frente ao poder estatal.

De qualquer forma, o professor nos abre uma janela que ilumina as consequências de uma escola ameríndia instrumentalizada, que é a possibilidade da saída das crianças da comunidade. Tanto isso é real, que o termo usado pelo professor é “cidadão”, não apenas no sentido do habitante da cidade, mas também daquela entidade individual e política perfeitamente integrada à comunhão nacional. A questão não seria,

dessa forma, o ameríndio. Mas sim, quais as características fariam parte deste cidadão brasileiro.

Mais uma vez, destaco que essa é apenas uma das visões encontradas, e mesmo assim ela fica mais no plano dos discursos e narrativas do que propriamente na realidade escolar do Rio Silveiras. A verdade é que, pelo menos em partes, o professor T. iluminou um ponto central: ainda não é consenso entre os guaranis quais os objetivos e qual o papel da escola ameríndia. E isso se deve a múltiplos fatores, sendo que muitos deles parecem escapar ao controle, pelo menos por enquanto, da comunidade. E outros são fatores endógenos, que representam a multiplicidade de discursos e nos levam a tentar compreender essa rede de atores, quais suas posições e seus protagonismos em torno da questão.

2.2 Escola fábrica de uma igualdade não desejada

Um dos atores dessa complexa rede de relação sociais acerca da escola ameríndia é um pai de alunos, que se dedica a estabelecer as comunicações com os outros territórios guaranis no Brasil, através do Ponto de Cultura. Sendo assim, nessa rede de relações, o pai de aluno cuja narrativa eu transcrevo abaixo, possui um interesse bastante especial no papel que a escola ameríndia vêm desempenhando no TI Rio Silveiras:

Os professores ainda segue o sistema que é do Estado. Então tem que cumprir horário, não pode sair da sala de aula pra fazer outras atividades culturais (...) Tem uma briga ainda, que não pode viver fazendo a aula prática de acordo com a cultura. O diálogo ainda é um pouco morno, ainda tem uma dificuldade de entendimento entre o Estado e também a comunidade. Pai de aluno C.

A escola, da maneira como está trabalhando, gera consequências que preocupam sobremaneira, principalmente no que se refere ao discurso sobre a cultura. Sendo uma instituição *jurua*, com preceitos dos *juruas*, seguindo as cartilhas e os mecanismos burocráticos do *jurua*, a escola ameríndia se torna uma fábrica de *juruas*. Nesse espaço onde o diálogo é raro e as regras são muitas, o próprio professor perde seu protagonismo e seu enlaçamento comunitário. Fica, na maioria das vezes, sendo visto mais como um funcionário do estado brasileiro do que propriamente um guarani da

comunidade. Sem sombra de dúvidas, uma das formas de comprovar a existência de uma determinada etnia ameríndia é com o uso corrente e fluente da linguagem. Não que a língua seja uma condição *sine qua non* de alteridade, em absoluto. Mas, no campo das disputas políticas e da burocracia que a envolve, ter uma língua em pleno funcionamento é uma vantagem para os ameríndios. Ainda mais que o uso da língua materna nas escolas ameríndias é um direito constitucional garantido às duras penas, e que traz conseqüências importantes para a organização da aprendizagem, uma vez que prioriza a contratação de professores indígenas, que usem a língua materna na escola. Não é só uma questão de discurso cultural, mas carrega consigo aspectos da luta política importantes demais para serem ignorados. E a narrativa prossegue:

Hoje, eu vejo que não só aqui na comunidade, mas também eu vejo fora da aldeia por exemplo, que hoje eu vejo que a linguagem é um pouco mudada. A linguagem se cria. Então, isso ta deixando os mais tradicionais preocupado, porque há um dialeto, poderia se falar que há um dialeto novo ou algo, como que se diz, gíria né. Então, isso ta sendo muito aplicado na aldeia. (...) **Então, a educação primordial que seria o estudo gramatical, que seria de forma a falar a língua correta, como o português, por exemplo.** O português você precisa aprender a ler e escrever correto. E também, ter o contato com o mais próximo com português correto. Então veja que aqui na aldeia também ta sendo atingido sobre isso. (...) Então isso deixa um pouco preocupado, porque a língua portuguesa está dominando. **Então a gente nem ta querendo que isso seja afetado de uma forma assim, que daqui a vinte ou trinta anos se extinguir ou criar outra nova linguagem.** (Grifos meus)

Interessante notar como diferentes visões sobre as escolas ameríndias estão umbilicalmente relacionadas com diferentes visões políticas de futuro. Enquanto o professor T. está preocupado com a retirada de direitos ameríndios em um futuro próximo, o pai de aluno C. está consternado a respeito da perda da língua, e portanto da identidade do povo guarani *mbya*. Segundo ele, uma escola que prioriza o estudo do conhecimento *jurua*, e que dessa forma tenta igualar os guaranis aos brancos, está causando uma catástrofe lingüística no TI. E há certa urgência em remediar este problema, já que em duas ou três gerações, na visão do pai de aluno, a língua pode estar extinta ou completamente modificada. Mas essa não é a única conseqüência que uma escola ameríndia com um projeto político de igualitarismo pode trazer:

As escolas, eu digo assim, não podem ser um instrumento de fornecer que... de que esse sistema é bom, é ótimo. O sistema globalizado. Que é ótimo, é muito bom. E só esse, e o sistema nosso fica em quinto plano, deve-se pensar isso depois, né. Não se deve colocar isso na parte da educação, inclusive essa dominância, de que o sistema européia é o melhor. (...) Você acaba

aprendendo a ser individual, ou até mesmo uma competição que gera em cada indivíduo. Então hoje não há mais assim o respeito ao próximo.

Essa escola produtora de igualdades ruins parece preocupar alguns atores da rede guarani *mbya*, uma vez que ela introduz na comunidade idiosincrasias exacerbadas da sociedade nacional, como a competitividade e o individualismo, além de estar ferindo gravemente o uso da língua própria. Na fala do professor T., esses sintomas também são identificados:

Se hoje você chamar alguém pra levantar uma casa e não desembolsar X, veja se alguém vai perder o dia pra isso. Antigamente que a gente não tinha nada, a gente era mais feliz. Ia pra Casa de Reza com gosto, saía pra pescar, todo mundo comia junto. Você não tem mais aquele papo, aquele convívio. Professor T.

O individualismo e a competição parecem ser sintomas presentes que acompanham a escola ameríndia burocratizada, estatizada, amarrada aos preceitos da sociedade “moderna”. Apesar dos objetivos e das funções serem diferentes, nas visões dos dois narradores aqui reproduzidos, certos pontos negativos e conseqüências, algumas até em certa medida desastrosas, são reconhecidas.

2.3 Escola como espaço de intercâmbio cultural

Dentro da comunidade ameríndia do Rio Silveiras, sobretudo entre os professores, existe também a corrente de pensamento que elege a escola ameríndia como o local privilegiado para a troca, para o intercâmbio e a mútua influência de aspectos culturais, entre o *jurua* e o guarani. Essa constatação feita por esta pesquisa coaduna com Grupioni (2008), para quem a figura do professor é o elemento fundamental de mediação entre os interesses da comunidade e as possibilidades de contato com o mundo branco, uma vez que o professor esteve, durante parte da sua vida, se dedicando a estudar o conhecimento do branco. Nesse sentido, diversos professores da escola ameríndia do Rio Silveiras manifestaram sua visão, ao longo das narrativas, de que uma escola ameríndia deveria ser interétnica:

Eu acharia (mais importante para a escola) que a gente seguisse nossos próprios currículo escolar com as duas coisas, pra cativar mais os alunos a estudarem, pra não ter mais só coisa... pra não ficar estudando a mesma coisa

todos os dias, fazer as mesmas atividades, ficar lá sentado, escrevendo... comece a ser chato pra eles né, porque igual tem o pessoal que já é... os mais velhos que já tentaram freqüentar a escola, o ensino regular... eles não conseguem acompanhar (...) pra nós, o nosso maior livro que você ensina, é os nossos avós, os mais velhos da aldeia. Professor indígena C.

Constatando o fracasso da escola tradicional, e mais ainda da escola tutelar, que não satisfaz as necessidades nem promoveu a autonomia dos ameríndios, o professor C., que lecionava Educação Física para os alunos da escola estadual, expõe o problema da existência de uma escolarização voltada apenas para o ensino do conhecimento branco, e que são problemas recorrentes mesmo nas unidades escolares não diferenciadas: desinteresse, apatia, monotonia nos estudos. O professor sente que esse modelo, além de ser monológico, ou seja, não permitir nenhum diálogo nem valorizar aquilo que eles entendem como sendo a cultura guarani, e que portanto deveria estar presente no currículo, retira a autonomia dos docentes e compromete a identidade ameríndia. Claramente, ele coloca uma disjunção entre o saber escolar reconhecido e o saber tradicional ameríndio que eles consideram estar sendo colocado de lado. Na seguinte transcrição, o problema se acentua:

Antes eu estava dando aula de Educação Física. Como aqui é uma escola indígena, nós precisamos de um professor indígena, como nossos esportes são diferentes, porque a educação física pra gente não é só esportes “tipo de quadra”, futebol e essas coisas. Pra nós, a nossa dança é um treinamento de guerreiros, é a dança do **xondaró**. Isso é cobrado bastante, né... dos pais, que tem que ser passado para os jovens e o único momento em que eles estão totalmente reunidos é na escola. Aí a gente tem que aplicar isso. Mas, de dois meses pra cá, a secretaria (de educação do estado de SP) já não aceita mais isso, porque professor de educação física tem que ser formado, tem que ter porte da carteirinha do CREFI... que lá fala né, que o professor tem que ter os cursos de primeiros socorros, algo do tipo. E aí, na verdade meu contrato foi suspenso com essa decisão, por eu não ter a carteirinha do CREFI. E aí a gente está na luta, né. Professor C.

Apesar de essa narrativa possuir uma riqueza imensa de questões, que devem ser problematizadas no momento certo da dissertação, gostaria de chamar a atenção apenas para o aspecto que estamos tratando no momento. Sendo assim, fica absolutamente claro que a comunidade do Rio Silveiras, pelo menos na narrativa do professor C., encara ser papel da escola ameríndia cultivar o treinamento de guerreiros em seu currículo. Portanto, deveria existir uma convivência minimamente harmônica entre esses conteúdos curriculares. No entanto, o que se nota é um absoluto desprezo por essas prerrogativas, em claro confronto às legislações fundamentais da matéria.

Graças aos empecilhos burocráticos, e a um aparato funcional completamente distante das reais demandas e necessidades indígenas, o professor C. encontra-se impedido de ministrar oficialmente as aulas de educação física, tendo sido substituído por um professor não indígena. Fica mais do que claro que entre a visão de escola ameríndia projetada quase 30 anos atrás, e que continua a ser uma demanda forte e presente dos discursos ameríndios de hoje, e a realidade do sistema educacional engessado, gerido por pessoas afeitas ao sistema e pouco producentes ou alinhavadas com a questão, existe um grande fosso.

O não reconhecimento de que os guaranis devem tomar conta de seus currículos, e que devem escolher os elementos provenientes de seus saberes para que eles componham o currículo escolar, é algo institucionalizado. Faz parte do sistema educacional brasileiro não dar vazão às demandas indígenas. E ele cumpre essa tarefa criando uma série de mecanismos impeditivos, desde o controle didático-pedagógico até a leniência em cumprir sua própria legislação. Sem formação de professores e sem aporte financeiro para a criação de materiais didáticos, o MEC compromete qualquer iniciativa de fomento de um currículo verdadeiramente diferenciado. Por outro lado, nas secretarias locais e estaduais, a burocracia e o controle colocado sobre os professores, de forma a limitar sua atuação nas salas de aula, retiram das comunidades a primazia das decisões. Discutindo sobre esse não reconhecimento, a professora S. diz:

Meu sonho é que eles compreendam que a língua é importante na realidade. Eu queria que eles entendessem isso. E que quando eles fossem pra faculdade, pras universidades, reconhecessem esse conhecimento prévio deles, e colocassem no currículo deles. (...) E mais tarde eles tivessem a possibilidade de concorrer de igual pra igual, de não ficar mendigando, pedindo... entendeu? Professora S.

Para além então do reconhecimento via escolarização, a demanda ameríndia já antecipa que é necessário um novo olhar sobre o conhecimento ameríndio. Mas antes de problematizar essa questão, vou começar a discutir a escola Rio Silveiras e como ela é em sua prática pedagógica, para então chegar ao objetivo principal deste capítulo: mostrar onde estão as brechas no muro, pelos quais os guaranis *mbya* do TI transitam com suas próprias formas de ensino-aprendizagem, praticando seus discursos sobre a sua cultura, estabelecendo uma rede de atores com autonomia em suas narrativas, valendo-se da socialidade para entendermos como múltiplas visões e formas de se pensar a educação ameríndia podem conviver em uma mesma realidade. Para efetuar

essa complexa análise, é mais do que necessário uma abordagem transdisciplinar, poliocular, que tente dar conta de tal fragmento complexo de realidade.

3. A organização das escolas do Rio Silveiras

Como exposto na Introdução, são duas as escolas presentes no TI Rio Silveiras. Funcionando na parte da manhã fica a escola *Nhembo'a Porã, Lugar onde se aprende coisas boas*, atendendo às crianças que freqüentam o Ensino Fundamental I. Essa escola está sob a responsabilidade institucional da Secretaria Municipal de Educação de Bertiooga. À tarde, funciona a escola *Txeruba Eko'a*, ou *Paz Celestial da sabedoria*, sob responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para facilitar a compreensão do tema, vamos dividir a análise nessas duas escolas de acordo com a sua jurisdição burocrática.

3.1 *Nhembo'a Porã* - Lugar onde se aprende coisas boas

Tendo sido criada em 2000, pelo prefeito da cidade de Bertiooga, a escola é uma espécie de barganha do poder municipal com o município de São Sebastião. Como o TI Rio Silveiras se encontra nos limites dos dois municípios, eles resolveram dividir as responsabilidades administrativas, ficando São Sebastião à cargo da saúde dos ameríndios e Bertiooga com a responsabilidade da educação. Como salientando no capítulo anterior, foi criada pelo decreto municipal 571/00.

Como pudemos discutir acerca da legislação que constitui a unidade, a escola obedece ao conjunto de regras comuns às escolas municipais da rede educacional pública de Bertiooga. Portanto, todo o aparato burocrático está presente nessa unidade escolar, como em todas as outras. Existe a folha de ponto, os diários de classe, os semanários de avaliação dos alunos, as avaliações internas e externas, etc.

Todos os professores dessa escola são indígenas, formados pelo curso de formação de professores ocorrido na Universidade de São Paulo entre 2005 e 2008. Frequentemente, eles recebem visitas da supervisão do município, que busca garantir a manutenção predial e a alimentação das crianças.

3.2 *Txeruba Eko'a* - Paz Celestial da sabedoria

Também criada em 2000, a escola estadual funciona no período da tarde. A distância que a separa da Diretoria Regional de Ensino, que fica no município do

Santos, impede que qualquer controle mais efetivo sobre a rotina da escola seja levado a cabo. No entanto, a escola carece de todo o tipo de apoio por parte do poder público, assim como a grande maioria das escolas estaduais de São Paulo. Apenas dois professores indígenas lecionam nesse período, e os dois não possuem qualquer formação pedagógica específica, tendo apenas a titulação correspondente ao ensino médio, que obtiveram ali mesmo na escola. Claro que isso não quer dizer que eles não estejam aptos a lecionar, muito pelo contrário. Reflete sim a falta de iniciativa dos órgãos competentes para oferecer a formação aos ameríndios, o que inviabiliza sua docência. Também a estrutura funcional do Estado não dá garantias de que os professores indígenas sejam concursados e efetivos, mas apenas proporciona um contrato de curta duração para eles.

No mais, a escola possui um diretor guarani, Valdeci, e outros funcionários ameríndios, que foram designados e estão em situação precária de vínculo com o Estado. Isso quer dizer que, a qualquer momento, podem ser substituídos por outros caso aconteçam concursos de remoção ou admissão para os cargos que ocupam. Acredito ser um grande ponto a favor da escola estadual que a gestão pedagógico-administrativa esteja prioritariamente nas mãos de atores guaranis, mesmo que em situação de instabilidade. Isso permite que o corpo docente e discente tenha mais espaço para ocupar a escola e torná-la um ambiente efetivamente autônomo, como espero aprofundar nos próximos itens, principalmente em comparação com a escola municipal.

4. Aspectos pedagógicos das escolas

A alfabetização dos alunos que ingressam na escola ameríndia municipal ocorre, em um primeiro momento, em língua guarani. Eles utilizam materiais didáticos produzidos em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação, que datam do ano de 2012. Esse material foi organizado por educadores guaranis de territórios indígenas, e foram distribuídos a todas as escolas ameríndias da etnia guarani *mbya*. Os organizadores são Jordi Ferre Losa (Karai Miri) e Poty Poran Turiba Carlos (Para Poty), que publicaram duas espécies de apostilas, após pesquisas realizadas nas escolas ameríndias do Jaraguá, Tenondé-Porã e Krukutu em São Paulo. O primeiro volume, AYVU PETEI, compõe-se de figuras ilustradas para serem preenchidas e coloridas pelas crianças, além de atividades de soletramento, histórias a serem lidas em voz alta,

complete as sílabas, etc. Todo o volume é escrito em guarani-*mbya*. Já o segundo volume, AYVU MOKOI, conta com atividades que buscam utilizar temas cotidianos da vivência guarani para a alfabetização, de forma a explorar os conhecimentos prévios das crianças e aprofundar a escrita da língua. Conta com uma diversidade impressionante de jogos, atividades, histórias, ilustrações, todas elas voltadas para o *nhandereko*, ou seja, para a vida guarani em sua essência.

Figura 5: Material didático em guarani utilizado na alfabetização. Atividade de campo, setembro de 2015.

A riqueza do material e a profundidade da aprendizagem que ela proporciona é diretamente proporcional à preocupação que discuti sobre a língua e a sobrevivência da “cultura” e da etnia. Parece, no entanto, que para que os líderes e guaranis mais velhos esse caminho ainda está pouco sedimentado, visto que os jovens não aprendem a língua com a clareza que se espera. Por outro lado, essa suposta hibridização da linguagem não é vista como um problema por outros atores da rede guarani, mostrando mais uma vez como a socialidade é importante para não incorrerem em uma análise superficial da problemática. Segundo o professor alfabetizador:

Quando ela ta na sala de aula (a criança), só é mudada um pouco a rotina de vida quando ela ta na sala de aula... quando ela sai da classe não há, aí ela sai falando a língua... quer dizer, não há... isso que a gente vê que... quando as pessoas vai e fala que vai dar choque cultural... não é verdade isso... Dizem que não pode ensinar as crianças indígenas. Professor T.

Contra-pondo-se aos mais “tradicionais” da aldeia e aos antropólogos da FUNAI, para quem o choque cultural seria uma manifestação de invasão da cultura *jurua* frente aos ameríndios, o professor argumenta em sua narrativa a capacidade da criança de conviver e equilibrar os dois “sistemas de conhecimento”. Ainda segundo o educador:

A cultura moderna está presente no dia a dia. Se você não tiver conhecimento, bom conhecimento da língua português no futuro você não vai ter emprego nenhum, se você não tem um bom conhecimento de como funciona lá fora.

Mais uma vez, ele ressalta que a “hibridização” não deveria ser vista como uma perda, mas sim como uma instrumentalização para capacitar as crianças para um futuro, que gostaria de recordar, também é fruto de controvérsias entre os atores dessa rede.

Fato é que a alfabetização em guarani é um grande avanço para as escolas ameríndias, fruto de uma luta de anos por materiais didáticos específicos e adequados às necessidades deles, fazendo-se cumprir a Lei de Diretrizes e Bases e por sua vez a Constituição Federal. No entanto, ainda parece ser pouco para que satisfaça as lideranças mais tradicionalistas, que enxergam uma transformação na linguagem e uma perda para a “cultura”. No meu entendimento, a leniência do Ministério da Educação e das secretarias encarregadas do investimento nos materiais didáticos ajuda a fomentar esse tipo de observação, mas ainda encaro com um olhar um pouco mais complexo e que deveria ser alvo de investigações futuras: não seria o espaço escolar um espaço primordial de trocas e de “hibridismos” entre o *jurua* e o ameríndio? Será que existe uma espécie de conjuntura informal de regras e de pensamentos que permitem às crianças se comunicar valendo-se dessa espécie de dialeto, ainda que dominem plenamente os fundamentos das duas línguas? Talvez quem melhor tenha traduzido essa hipótese foi a professora indígena da escola estadual, ao tratar do assunto:

A língua dentro da escola é como se fosse uma gíria, saindo do território escolar, não é a mesma coisa. Conseguem usar a língua tradicional com os mais velhos, sem modificações. Porque dentro da escola, como eles são bilíngues, eles precisam se adaptar a presença de pessoas sem o conhecimento. É como se fosse uma tradução automática, pra quem está do lado. Professora M.

Após a alfabetização, no entanto, os materiais didáticos diferenciados terminam e os sistemas oficiais de apostilamento tomam conta das escolas ameríndias do Rio Silveiras. E isso é fortemente combatido pelos atores guaranis, que enxergam no uso de materiais didáticos *jurua*s uma perda considerável de autonomia ameríndia. Na visão de um dos pais de alunos:

Ensinam matemática, história... quem descobriu foi Álvares Cabral, que a ditadura militar acabou... mas ela (a escola indígena) continua camuflada, é uma coisa forte aqui na aldeia. É uma escola indígena, mas o sistema é igual, predomina o sistema. Pai de aluno C.

Fica bastante evidente o incômodo que a adoção das apostilas comuns e, por consequência, do currículo oficial causa na escola ameríndia. Há uma sensação de perda de controle sobre a educação das crianças guaranis, que passam a dever obrigações não mais aos saberes considerados guaranis, mas sim ao sistema “moderno”. A falência dessa adoção causa estranhamento na identidade dos ameríndios, como no romance *Maíra* de Darcy Ribeiro¹¹³. O guarani não se reconhece, não compactua nem se insere mais no ambiente cultural que teria sido preparado para ele. Em suma, tem dificuldades de se encaixar na rede de atores que compartilham das possibilidades de interlocução, porque passou a infância respondendo a outras necessidades e possibilidades.

Vou comprar roupa de marca para mostrar que sou o tal, isso não é ser guarani, está totalmente fora. Se você está pisando na Terra, fazendo barulho, você é você. A sua essência. Se você vai no sistema, você fica vagando pelo Mundo, você não sabe se é indígena, se está integrado no sistema. Você não se aceita como indígena, mas o sistema te aponta como indígena. Fica aquele jogo, aquele elo que você mesmo criou. Você vira escravo, de pagar as contas, pra se sentir alguém. Pai de aluno C.

Na visão da gestão da escola municipal, no entanto, esse caminho tomado seria inevitável. A percepção de que a transitoriedade do ser ameríndio é algo inescapável, e de que o processo de “aculturação” acontece quase que naturalmente é evidente para gestores das escolas ameríndia:

¹¹³ “*Maíra*” trata da vida de um ameríndio mairun que se transfere para a Europa para estudar teologia no Vaticano. Não se sentindo à vontade, resolve voltar a tribo e se depara com as dificuldades de identidade e alteridade, tanto em sua psique quanto nos ambientes da aldeia. É um romance que traduz perfeitamente a idéia da transfiguração étnica do autor. RIBEIRO, Darcy. *Maíra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GESTOR S. - Eles estão com as apostilas em português, mas as orientações são dadas em guarani. É interessante isso, entendeu? E eles vão fazendo a apostila, em português. Então realmente eles são bilíngües mesmo, porque... Só o primeiro ano, o primeiro ano quando eles entram, assim, eles tem um pouco de dificuldade, porque no primeiro ano eles vêm falando guarani da casa.

RAFAEL - Uhum.

GESTOR S.- Aí, só que assim, as mães e os pais também falam português já, já estão bem aculturados, bem assim, infelizmente. Mas eles querem crescer também, sabe? Eles já não querem, eles querem prestar vestibular depois, eles não querem...

RAFAEL- É, eu até vi que já tinham 3 rapazes na universidade, né?

GESTOR S.- É.

RAFAEL- Que saíram de lá.

GESTOR S.- É.

RAFAEL- Que estudaram lá a vida inteira e foram pra universidade.

GESTOR S. - Teve um que fez, o marido da C., fez cinema e uma coisa... não sei o que lá, filme e cinema, que tem em São Carlos, na UFSCAR. Teve uma menina que prestou Medicina lá, por cota. E não entrou, medicina é muito difícil. Não entrou, mas prestou... Então eles querem, eles almejam, eles são pessoas né.

RAFAEL- Uhum.

GESTOR S.- Eles estão pertos da civilização, né. Eles estão ali pertinho da cidade. Então, você vê, eles tem laptop, eles tem computador, eles tem sky... Você vai nas oquinhas, você dá uma volta, você vê máquina de lavar roupa ali fora, então estão aculturados, porque todo mundo quer conforto, quem quer viver na lama? Ninguém quer mais né? Entendeu?

RAFAEL- Sim."

O gestor vê como positivo o fato do uso das apostilas comuns do *jurua*, em dissonância com a visão de alguns atores guaranis, mas em consonância com outros, só que com objetivos diferentes. Enquanto que os ameríndios que apóiam o uso e o estudo dos conhecimentos brancos o fazem para preparar as crianças para a luta em um futuro nebuloso, o gestor enxerga a situação de acultramento e transitoriedade natural para a total integração no mundo do "conforto". Obviamente, deveremos voltar a esta passagem mais tarde, para falarmos de outros assuntos como a cultura e a "cultura". Por ora, o que estou tentando destacar é que a adoção de um currículo e do sistema de apostilamento comum do sistema de ensino oficial gera conseqüências nas visões de escola ameríndia no Rio Silveiras. Isso se dá, indubitavelmente, pela letargia do estado brasileiro em financiar, produzir e distribuir os materiais didáticos e outros recursos que possam colocar em prática a educação ameríndia diferencia, tal como está prevista na lei. A primeira conseqüência da adoção de um currículo formal não ameríndio é a sensação de perda de autonomia frente à escola que muitos professores compartilham. Vistos como atores importantes e privilegiados nessa relação cultural, o professor ameríndio acaba passando por uma espécie de "higienização" na sua prática docente,

filtrando aquilo que se relaciona ou não, de alguma forma, ao conteúdo formal estipulado pela burocracia gestora.

A segunda consequência dessa adoção é a contratação de professores não ameríndios para ministrar disciplinas de “especialistas”. Como veremos na fala do professor C. posteriormente, práticas físicas dos guerreiros *xondaró* foram abolidas, em prol dos esportes e das atividades que compõe o currículo oficial. Esta é apenas a ponta do iceberg, uma vez que a ausência de professores ameríndios para estas disciplinas também passa pela leniência em relação à formação de professores, tema que será discutido mais adiante. Retrato dessa consequência é a situação da escola estadual, que conta com apenas dois professores ameríndios e o restante do corpo docente não é guarani *mbya*.

Por fim, por mais que tenhamos visões e narrativas completamente díspares sobre os objetivos de um currículo *jurua* na escola ameríndia, parecer ser consenso que uma porta de saída da comunidade está sendo construída e alargada pelos saberes brancos. A comunidade deixa de poder estabelecer parâmetros curriculares à escola, uma vez que a instância dessa decisão passou para outros poderes alheios a ela. Mesmo que essa não seja a vontade da comunidade, de fazer um ensino essencialmente guarani, ela não poderia mais tomar esse tipo de decisão. Sendo assim, por mais que as crianças recebessem o discurso sobre a cultura em suas famílias e parentes, na escola prevaleceria o conhecimento branco, como uma forma de ascensão social ou como uma forma de luta em litígios futuros.

Ainda que exposto dessa forma, resta evidente que os professores ameríndios encontram brechas no muro para aplicar formas de ensino e aprendizagem que não necessariamente coadunam com o que é considerado currículo oficial. E fazem isso com o apoio e o consentimento das equipes gestoras locais, que são guaranis. Em maior ou menor grau, o corpo docente transita com bastante autonomia na sala de aula, sendo de sua responsabilidade as práticas pedagógicas que envolvem a “cultura” guarani.

Há visivelmente uma distinção entre a escola municipal e a escola estadual, nesse sentido. Enquanto que a escola municipal recebe um controle e um poder de coerção mais presente da gestão não ameríndia, a escola estadual, por estar completamente isolada da Diretoria de Ensino de Santos e não receber visitas de supervisores por longos espaços de tempo encontra nessa situação terreno fértil para a construção coletiva de propostas pedagógicas entendidas como partes da “cultura”.

O paradoxo, no entanto, ainda não acabou. Apesar de mais controlada e burocratizada pela gestão municipal, a escola *Nhembo'a Porã* conta com seu corpo docente e equipe gestora local todo ameríndio, e consegue produzir mais materiais didáticos específicos para suas necessidades. Também conta, ainda que de forma incipiente e num projeto piloto, com um espaço de formação à distância e presencial, financiado pelo poder público municipal, projeto sobre o qual falarei mais detidamente no capítulo que se destina a discutir a formação de professores. A escola estadual encontra-se, nesse sentido, num total abandono e descaso de materiais didáticos e formação de professores, itens que são demandas constantes nas pautas da escola ameríndia. Temos, dessa maneira, uma situação bastante complexa: a escola municipal possui professores ameríndios e apoio financeiro, mas recebe um rígido controle de uma gestão incapaz de separar uma escola diferenciada de escolas regulares em seu sistema educacional; a escola estadual, por sua vez, conta com a liberdade e o terreno livre para suas práticas, por conta da fragilidade institucional que a Secretaria Estadual não faz questão alguma de tratar. Mas essa mesma fragilidade implica em professores não indígenas, em escassez completa de material didático e nenhuma formação específica para a escola diferenciada.

Sendo assim, as duas escolas possuem maneiras diferentes de combater a escolarização tradicional, e trazer para seu currículo processos próprios de ensino-aprendizagem. Mais do que reflexo da situação institucional relatada acima, acredito que essas formas têm mais a ver com as socialidades encontradas pelos atores nas unidades escolares, pelas convenções e limites que encontram entre si e entre outros atores mais ou menos presentes, como as lideranças e a comunidade.

Os professores ameríndios da escola municipal possuem formação universitária proporcionada pela Universidade de São Paulo, entre 2005 e 2008. Nesse sentido, obtiveram seus diplomas universitários de pedagogos, e puderam ser contratados pela prefeitura municipal de Bertioga para garantir o bilingüismo da unidade escolar ameríndia sem inferir em nenhuma contravenção legal com as legislações educacionais e/ou legislação funcional dos servidores do município. Mas esse fato, ainda que importante do ponto de vista legal e jurídico, tem pouca relevância para os profissionais da Educação. Segundo o professor T.:

Só porque eu tenho conhecimento (do branco) eu deixei de andar descalço?
Não é porque eu sou pedagogo, formado na USP, que eu vou vir aqui de gravata e paletó.

O professor, na sua narrativa, demonstra o que a formação *significa* e as dimensões dela para o trato da escola ameríndia. O diploma, um pedaço de papel, e toda a formação não acarretaram mudanças substanciais naquilo que ele é e nem naquilo que ele faz. Sua maior vantagem, agora, além do contrato de trabalho com a prefeitura, são as chaves para aliança dos conhecimentos dentro da escola ameríndia. Seu papel de professor, portanto, é o de caminhar por entre essas “culturas”, mostrando-as às crianças da forma menos hierarquizada possível.

Sendo assim, os professores elaboraram uma série de fichas alfabetizadoras, como aquelas usadas nas palavras geradoras de Paulo Freire. Nessas fichas, as crianças podem identificar, trocar, acompanhar e ligar diversas figuras ou palavras escritas em guarani. Da mesma forma como o patrimônio do conhecimento é celebrado e compartilhado por todos, as fichas de letramento são compartilhadas e circulam por todas as séries e salas, sendo uma espécie de moeda local do saber.

Figuras 6 e 7: Material didático de alfabetização guarani. Atividade de campo, setembro de 2015.

Nesse sentido, os professores da escola municipal encontraram uma maneira de fomentar a cooperação e a colaboração entre os pequenos ameríndios, promovendo a aprendizagem em guarani de uma forma extremamente significativa e pactuada com o que eles entendem ser o modo de ser guarani.

Na escola estadual, onde freqüentam os alunos do ciclo Fundamental II e Médio, devido principalmente ao engajamento do corpo gestor, com uma benéfica ausência de controle burocrático por parte da Secretaria Estadual de Educação, na região representada pela Diretoria Regional de Ensino de Santos, vicejou e floresceu o “Dia de Atividades Diferenciadas”, que ocorrem às quartas feiras. Nesse dia, professores e principalmente a equipe gestora ameríndia engajam os alunos a participarem das atividades voltadas para a “cultura” guarani. Essas atividades buscam, primordialmente, fortalecer a socialidade guarani através de cantos, saraus, culinária, danças e apresentações diversas com a temática cultural guarani *mbya*. Os alunos são divididos em grupos, de acordo com a sua espontaneidade, e têm o tempo disponibilizado para elaborar, discutir e por fim compartilhar com os colegas aquilo que produziram sobre sua cultura.

Por exemplo, quando visitei a escola estadual no dia específico da atividade, os alunos foram mobilizados a coletar, preparar e cozinhar os alimentos que fazem parte da dieta tradicional guarani. Revisitando meu diário de campo, onde tomei notas sobre os procedimentos tanto do corpo gestor e docente quanto das crianças, percebi a espontaneidade com que os atores definem sua participação e suas incumbências nessa

tarifa. Há uma espécie de sincronia na distribuição das tarefas e dos papéis, como se tudo tivesse sido ensaiado à exaustão. É com a naturalidade de quem faz aquilo que está não apenas acostumado, mas interiorizado em sua personalidade e nas redes de socialidade que sempre esteve à disposição, que as crianças se propõem a participar da atividade.

Logo no começo do horário das aulas, um grupo de adolescentes homens entre 12 e 17 anos saem à busca de lenha para a fogueira. O diretor Valdeci vasculha e define o local apropriado para a fogueira, atrás da edificação que comporta as salas gestoras da unidade escolar. Um grupo de meninas arruma o cachimbo e começa a fumar fumo de corda, enquanto as meninas menores vão buscar óleo, farinha e tigelas. Quando da volta dos meninos, uma grande quantidade de galhos secos é disposta no chão, meio cavado. Valdeci tenta acender a fogueira usando um isqueiro e pedaços de plástico. Depois de muito tentar sem sucesso, recebe ajuda de um adolescente. Galhos bem secos são colocados no fogo, e um grande tronco posto para alimentar a chama inicial. Os outros galhos ficam de lado, para abastecerem a fogueira aos poucos. Às duas da tarde a fogueira arde forte, em que pese as ameaças constantes de *Nhanderu* mandar chuva para a aldeia.

Durante o acender da fogueira, as meninas já amassam a farinha com a água e o óleo de cozinha, criando uma massa dentro da tigela. Um grupo de três rapazes chega das matas, com um peixe enrolado em folhas de bananeira. O peixe é imediatamente colocado em uma grelha velha, e levado ao fogo, sem nenhum tempero. Enrolado na folha de bananeira, o peixe é aguardado com ansiedade pelos rapazes. Surge uma grande brincadeira com os professores não indígenas, que não sabem o que está ali enrolado nas folhas. Os rapazes falam entre si em guarani, dando risada, e brincam comigo e com os outros brancos, perguntando o que é que está no fogo. Apesar de eu saber o que era, entro no jogo e tento adivinhar dando palpites, ora verossímeis, ora absurdos, pra causar risadas.

Quando o peixe está pronto, os três rapazes que o trouxeram comem sozinhos, não oferecendo a ninguém. Qualquer outra criança que se aproxime para comer, no entanto, é logo servida de um bom pedaço. Mas é preciso ter a iniciativa de ir lá e pedir. Na fogueira, pedaços redondos de massa são aproximados com pedaços de galho, e aos poucos essa massa é oferecida a todos, inclusive a mim. Eles chamam de Tipá essas

rodela de massa, que são ricas em energia e um tanto quanto gordurosas, que todos comem enquanto conversam e fumam. A chuva chega forte.

O que chama a atenção nessas atividades são o grau de engajamento das crianças, sua auto-organização e os conhecimentos envolvidos em cada aspecto da atividade, desde a separação dos galhos, a confecção da fogueira e os pratos preparados. Nessa rede de relações motivadas pelo dia de atividades diferenciadas, os protagonistas e os atores mais comprometidos são certamente as crianças, o que contrasta fortemente com o modelo de educação tradicional escolar, adotado durante os outros dias. Contraste que o professor C. expressa da seguinte forma:

Tá sendo feito [a transmissão da cultura guarani pela escola], mas não é reconhecido pela secretaria. Porque pra eles tem que ser aula regular, todos os dias. E a gente tentou entrar numa conciliação e conseguiu uma quarta-feira só, da semana. Pra gente tá fazendo as atividades diferenciadas com os alunos. Professor C.

À custa de muita luta e negociação que os guaranis *mbya* do Rio Silveiras conseguem uma migalha daquilo que deveria ser a regra: a educação diferenciada, autônoma, seguindo seus meios próprios de ensinar e aprender. Porque, para a Secretaria Estadual representada pelos funcionários burocratas, o que importa é se os alunos estão seguindo a apostila, se as chamadas estão sendo feitas, os horários cumpridos, porque tudo isso custa dinheiro. Longe do apoio do Ministério da Educação e de núcleos que realmente conheçam e se engajam na educação diferenciada, facilmente qualquer escola ameríndia se torna uma escola subserviente ao modelo dominante.

Mas voltando ao protagonismo das crianças nessas atividades, o professor pondera:

Aí a gente divide em grupos, aí a gente faz... o professor trabalha com a dança, dança dos xondarós, né... dos guerreiros. Um trabalha a parte de cantos, outro o artesanato. Aí no final do dia a gente reúne todos e faz a apresentação do resultado do trabalho que cada um fez né, com seu grupo.

RAFAEL: E na sua opinião os alunos gostam desse dia? Como que é esse dia comparado com os outros dias normais?

- É, nesse dia das aulas diferenciadas vem bastante alunos. Praticamente poucos faltam... porque são coisas prazerosas, sabe? Pra nós assim da aldeia. São coisas que hoje, assim, não é vista mais diariamente, né. Aí é sempre bom tá, estar exercitando esse lado da cultura. E é um fortalecimento... Já nos dias letivos, é aula normal.. você pode tirar sua própria análise, né (aqui ele faz um gesto como que indicando o pátio vazio). Ir olhar nas salas. Os

que vem são os que gostam do estudo, tem outros que já não tem muito interesse, entendeu? Professor C. (Grifos meus)

Grifei esses termos porque é recorrente na visão de alguns atores dessa rede guarani a idéia de que trabalhar com aspectos culturais tradicionais traz força para a comunidade. Exercitar, portanto, corresponde à colocar em prática aquilo que a criança recebeu da comunidade, tornando-a apta a reproduzir e ser autônoma no domínio do conhecimento compartilhado pelos *mbyas*. Fortalecer a cultura é, portanto, fortalecer não apenas a comunidade como também o indivíduo, através da sua identidade. Um guarani que não exercitou é fraco em sua identidade, está perdido, transitando entre dois mundos onde jamais é reconhecido. E esse exercício nada tem de maçante ou repetitivo, ao contrário, é prazeroso para as crianças. Exatamente por isso elas tomam a frente dos projetos e acorrem em massa à escola no dia da atividade. Porque aquilo tudo que elas fazem tem significado, tem profundidade, tem contexto para elas.

Não é á toa que gastei muito mais tempo para descrever e analisar o dia de atividades na escola estadual do que o que dediquei às fichas de alfabetização da escola municipal. A socialidade guarani recebe muito mais destaque quando os próprios ameríndios se tornam protagonistas de sua aprendizagem, enriquecendo seus discursos sobre a cultura e fortalecendo laços identitários. Em que pese o controle do Estado perante a educação dos guaranis *mbya*, o foco dos atores da rede que atua na escola é voltado principalmente para esse fortalecimento, tendo sido as crianças os principais elementos de compartilhamento dos saberes ditos culturais. Sendo assim, é de se esperar que, mesmo com todos os projetos dissonantes de uma escola ameríndia, é nas crianças que se pode ensinar a virtuosidade e a criatividade da resistência aos projetos dominantes oficiais.

Essa observação da pesquisa reitera uma importante observação feita por Testa (2014), quando ela se debruçou sobre as brincadeiras das crianças guarani *mbya* do Território Indígena *Tenonde Porã*. Ao identificar a maioria das brincadeiras, em que pese a constatação dos mais velhos de que elas estavam, em sua maior parte, preocupadas mais com as coisas de *juruas* do que com a “cultura” guarani, a pesquisadora se depara com a autonomia das crianças e suas brincadeiras recheadas de significados culturais, florescendo novas formas identitárias e de pertencimento. Brincando, as crianças reproduzem e se identificam nas atividades dos adultos, tornando

os espaços próximos às casas em verdadeiros simulacros da cultura¹¹⁴. Entendendo dessa forma, a escola também é considerável como um espaço passível de reprodutibilidade das socialidades adultas, e mais do que isso, de uma criação auto-organizada de um novo discurso sobre a cultura guarani, dessa vez mediado pela presença da cultura *jurua* o tempo todo.

Nesse espaço de negociação, trânsito e mediação que são criadas as brechas no muro da tutela estatal, que mesmo que não se faça presente na legislação, se faz presente no cotidiano da escola ameríndia. Novas tecnologias burocráticas são incorporadas o tempo todo, com o objetivo mais ou menos explícito de tornar a escola ameríndia menos diferenciada do que ela pode ser. Em algumas instâncias, o controle rígido e a presença firme e constante da burocracia estrangulam bastante as formas autônomas de criação ameríndia. No entanto, nessas mesmas condições, os guaranis conseguem mais recursos e possibilidades de reivindicação, uma vez que a presença da burocracia gera obviamente conflitos e disputas mais frequentes, sendo impossível ignorar a existência desses reclames. Em outras instâncias, é na absoluta ausência de controle e de amparo, num misto de irresponsabilidade legal e descaso disfarçado de gestão escolar, que se produzem as alternativas mais interessantes de autogestão e de aprendizagem com recursos e métodos próprios.

Porém, os mecanismos de controle vão se aperfeiçoando, amparados por uma burocracia crescente e concatenadas com ações dirigidas tanto pelo poder econômico local quanto internacional, pouco interessado nos destinos das diversas etnias ameríndias que possuem escolas diferenciadas. Dentro dessa nova lógica internacional, que podemos identificar como sendo recorrente a partir dos anos 90 até hoje, o estabelecimento de padrões comuns, avaliações institucionais, currículos e programas com parâmetros nacionais, e na ausência de investimento em formação de professores ameríndios e em materiais didáticos, reconhece-se um desafio premente para esses territórios e etnias. O próximo passo, dessa maneira, é tentar dar conta dessas dinâmicas de controle do poder do Estado em relação às escolas ameríndias do Território Indígena do Rio Silveiras.

¹¹⁴ TESTA, Adriana Queiroz. *Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar*. Tese de doutorado apresentada ao PPGAS – FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014, pp. 261.

5. Formas de controle burocrático

Nesse espaço de intenso diálogo que é a escola ameríndia, o Estado procurou criar formas de burocratizar cada aspecto do ensino-aprendizagem, controlando e regulando de forma a manter sob sua custódia o primado da educação ameríndia. Desde que a pequena criança adentra pela primeira vez o espaço escolar, sua conduta está sob a vigilância estatal. Como já observado, ainda que a alfabetização seja feita em sua língua materna, isso por si não garante de forma alguma autonomia de ensino-aprendizagem. A própria FUNAI permitia e fomentava o uso das línguas maternas em suas instituições de ensino, assim como missões religiosas, e em ambas o objetivo final nunca era valorizar ou contribuir para a identidade ameríndia¹¹⁵. O cadastro em programas sociais do governo, como o Bolsa Família, muitas vezes desconsidera as especificidades culturais dos guaranis *mbya*, que tem outra visão de territorialidade. Como já discuti anteriormente, a migração é parte constituinte da socialidade, mesmo entre as crianças pequenas. Alheia a isso, está a estrutura de frequência e controle aparelhada pelas instituições gestoras do ensino:

Porque os pais não mandam justificativa, nada pra lá (sobre as faltas dos filhos à escola). Eles são muito.... a gente vai falando né... aí tem aqui os códigos (apontando para a ficha de cadastro do Programa Bolsa Família) ó, ta vendo. E a gente coloca aqui num quadrinho, num campo próprio, que eles tem aqui de índio, quer ver? Trabalho infantil, situação de rua... é...suspensão escolar (passando o dedo sobre a ficha procurando o item desejado)... aqui! 'Ausência escolar por respeito às questões culturais, étnicas ou religiosas', aí tem esse código aqui '12A- Indígenas', então aí eu ponho lá no quadrinho, tem um quadrinho aqui que isso vai pra promoção né. Por que ela me manda só as faltas, quem faz todo o lançamento sou eu da porcentagem, que ela não sabe fazer, já ensinei mas não adianta... aí não consegue. Aí eu ponho aqui, o motivo tá vendo? 12A. Eu ponho aqui, ta vendo? Então, é... é feito isso. Às vezes eles mudam, não avisam, largam tudo... aí 'que aconteceu com fulano?' ah saiu, foi embora. Só que agora eles estão espertos, alguém saiu você me liga... você me liga que eu preciso saber e fala pra mim que precisa da declaração de transferência. Gestor S.

Não há aqui, na fala do gestor, nenhuma pista ou indício de que ele, ou seus superiores, estão interessados em compreender a dinâmica migratória guarani. Mais grave do que isso, no entanto, é a desconsideração pelo resguardo da menina e sua primeira menstruação. Nessa ocasião, é de praxe e de bom tom entre os *mbya* que a menina fique acolhida em sua rede, sem contatos com o mundo externo e sem tocar o

¹¹⁵ COSTA, Mauro Gomes da. Ações civilizatórias do Alto Rio Negro, pp. 209.

chão, por pelo menos um mês. Ela deve se alimentar apenas de alimentos leves, evitando contato com carne. Nesse sentido, é óbvio que ela não pode freqüentar o espaço escolar, e isso deve ser antes de qualquer coisa compreendido e tratado com prioridade pelos agentes e funcionários do Estado. Ao contrário, até bem pouco tempo atrás essa prática era ignorada, e até mesmo benefícios sociais vinculados à freqüência escolar eram cancelados por conta das ausências da menina. O gestor continua:

Aí eu percebo uma coisa, porque eles tem aquela coisa da cultura né... Então tem época que a menina menstrua, ela não pode ir pra escola... tem umas coisinhas lá que eles não podem, né. Tem lá a cultura deles e não vão pra escola, né. Aí o que eu faço? Quando eu vejo, quando eu fico sabendo porque que tem tanta falta, eu vou procurar saber, era isso. Aí quando eu faço o Bolsa Família eu coloco lá, tem uma justificativa. Tem uma justificativa lá, uma sigla (...) Então eu ponho aquela sigla, que aí eu tô justificando e ela não perde a Bolsa Família.

Outras formas de inserção burocrática da vida escolar guarani se manifestam, muitas vezes sem intenção aparente, mas se colocadas à luz de uma multiperspectiva, não fazem nenhum outro sentido que não seja o de controlar e regular a atividade ameríndia. As duas escolas do Rio Silveiras obedecem aos horários fixos e rígidos das escolas regulares, inclusive com a troca de professores e disciplinas. Todos os rituais de qualquer escola normal, como o toque ensurdecador do sinal, como num apito de fábrica rogando às pessoas que vão para seus afazeres; a hora da refeição enfileirada e contada, que num sobressalto do olhar nos remete a qualquer quartel ou alojamento de militares em campanha; as pequenas tarefas das apostilas homogêneas; as saídas reguladas aos banheiros, disciplinando o corpo para a atividade laboral e rítmica da escola. Todos esses aspectos se encontram lá, e num olhar desatento causam a decepção cotidiana que qualquer escola causa. Mas, felizmente, essa decepção não dura o tempo de um olhar mais atento. Existem e se multiplicam entre os alunos e professores ameríndios as pequenas resistências, os espaços em que os cânones são negociados e modificados.

6. Formas de controle pedagógico

Assim como no que concerne às pequenas burocracias, outras formas desenvolvidas de controle sobre o currículo e sobre a aprendizagem se fortaleceram nos

últimos anos nas escolas públicas brasileiras, capitaneadas pelas diretrizes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), visando equiparar os ensinamentos nos Estados Nacionais que fazem parte da organização. A OCDE produz e fomenta estudos que mensuram a quantidade e qualidade da educação básica ao redor do globo, ainda que a discussão sobre qualidade ainda esteja incipiente¹¹⁶. Nesse sentido, a OCDE desenvolveu um instrumento avaliativo chamado PISA (Programme for International Student Assessment), que busca avaliar as competências dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências.

Tendo em vista os péssimos e cada vez piores resultados da educação brasileira, desde que participou pela primeira vez do PISA, o Ministério da Educação resolveu introduzir nas escolas básicas outros métodos de avaliação, que pudessem estar alinhados com a metodologia da prova da OCDE. A Prova Brasil, por exemplo, é um instrumento avaliativo aplicado junto aos alunos do Ensino Fundamental I, de 2 em 2 anos, sobre o qual são estipuladas faixas e níveis de aprendizagem ideais, e endereçados como metas às escolas públicas para que superem suas estatísticas. Outro instrumento já bastante popularizado no estado de São Paulo é o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), prova aplicada aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio, cujos resultados estão atrelados à políticas de bônus financeiro para docentes e funcionários das escolas.

De fato, esses instrumentos são influenciadores de políticas públicas, e plataformas eleitorais são montadas com base nos indicadores gerais trazidos pela avaliação educacional. Discursos e mais discursos, programas e mais programas, além de toda uma mobilização da sociedade civil se baseiam nas avaliações controladas e aplicadas pelo Estado brasileiro aos seus alunos. Do ponto de vista internacional, urge a qualquer político encabeçar ações que levem em consideração resultados e métricas para sustentar a eterna promessa da “melhora na qualidade da educação”.

Do ponto de vista pedagógico, as avaliações fazem muito menos sentido do que na esfera política. Primeiro, porque contrariam todas as modernas concepções de avaliação produzidas pela literatura especializada, que enfocam na continuidade e no processo avaliativo, e não em instrumentos imediatistas e quantitativos. Segundo, porque os alunos deveriam ser considerados em suas especificidades, como seres que

¹¹⁶ OECD. *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1995.

têm ritmos próprios e necessidades específicas de aprendizagem, e não colocados no mesmo balaio avaliativo genérico e homogeneizador. É por conta dessas duas razões que os instrumentos avaliativos são mais criticados, em termos gerais.

No entanto, quando se trata da educação ameríndia, é ainda mais complicado aplicar esse tipo de avaliação. O direito a uma educação com um currículo diferenciado, que respeite a língua materna e os processos próprios de ensino-aprendizagem, exigiria no mínimo um instrumento adequado, seriamente discutido dentro do âmbito escolar e aplicado na língua do povo ameríndio avaliado. Isso seria apenas o básico a ser cumprido, antes da submissão à qualquer instrumento avaliativo dessa natureza.

No entanto, não há qualquer iniciativa nesse sentido, e mais uma vez nos deparamos com uma legislação assaz teórica e com pouca capilaridade na prática. O Plano Nacional de Educação recentemente aprovado pela Lei 13.005/2014 reitera alguma das afirmações já estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases e pela Constituição Federal, como a seguinte estratégia constante do texto da lei, já no artigo 8º, parágrafo 1º, segundo inciso:

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Já na 7ª meta, curiosamente uma das únicas que não tem prazo estipulado para acontecer, o PNE articula da seguinte maneira a demanda essencial de fomentar a produção curricular específica:

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

Fica patente a ausência de um compromisso real e viável do cumprimento de direitos conquistados desde o final da década de 80, e que se arrastam a duras penas em iniciativas pontuais e pouco eficientes. No entanto, a avaliação sistemática e subserviente aos parâmetros ocidentais continua a todo vapor nas escolas ameríndias, e agora irei focalizar as que ocorrem no Rio Silveiras.

A avaliação destinada aos alunos do Ensino Fundamental I é aplicada às séries de 3º e 5º ano, enfocando habilidades de leitura e operações matemáticas básicas. Dela, em grande parte, resulta o conceito do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que pauta as políticas públicas para as unidades escolares brasileiras. A prova não é adaptada na língua materna guarani, sendo isso um grande contraste e uma grande navalhada da política pública brasileira, que relega aos alunos ameríndios uma ferramenta avaliativa que não tem qualquer conexão com a realidade daquela escola ameríndia.

Nos bancos oficiais de armazenamento de dados, não existem os dados correspondentes à essa avaliação, porque os dados são mantidos em sigilo ou não são considerados justamente por conta das especificidades das escolas ameríndias, o que inviabiliza um indicador comparativo com as outras escolas regulares. Existem alguns outros dados, como o de taxa de reprovação e distorção idade-série, que são componentes do IDEB. Portanto, mesmo que os alunos sejam colocados em suas cadeiras para realizarem as provas, suas notas e o desempenho geral da unidade não são considerados, ou mesmo publicados. Por um lado, isso denota uma grande ineficiência do Estado em elaborar instrumentos específicos de avaliação para as escolas ameríndias ou mesmo de fomentar ou reconhecer as formas próprias criadas pela escola. Por outro lado, há a sensatez de manter os dados fora de qualquer parâmetro comparativo, reconhecendo as formas próprias de aprendizagem da escola ameríndia.

Já para os alunos do Ensino Fundamental II, mais precisamente os alunos de 7º e 9º ano, a prova realizada é a do SARESP. Essa prova é constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, e a cada ano uma outra disciplina é escolhida para ser avaliada conjuntamente. Os resultados do SARESP são disponibilizados para serem integrados ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), com mais ou menos as mesmas finalidades do IDEB, acrescidas do bônus por resultado da educação, mecanismo financeiro de premiação por resultados aos docentes e funcionários das escolas estaduais. Na visão da maioria dos educadores, esse tipo de mecanismo serve apenas para camuflar a remuneração deficiente dos empregados da educação paulista, e também de motivo de discórdias e acirramento das tensões entre alunos, docentes e funcionários.

Isso porque, como ressaltado anteriormente, não há uma única e exclusiva visão acerca do papel da escola ameríndia, seus atributos e características, assim como não há

um plano político pedagógico norteando as ações das escolas do Rio Silveiras. Isso ainda é algo que está sendo construído, em vários níveis de debate e que correspondem às expectativas de socialidade dos guaranis *mbya*. O que quero dizer é que, numa perspectiva complexa, essa rede de atores se comporta e se movimenta de forma a fazer valer a sua visão sobre qual o tipo de educação que deveria ser implementada, ou que deveria estar em prática no TI Rio Silveiras. Mesmo sob intensa pressão e controle do Estado, fica evidente que existe uma movimentação ameríndia no sentido de tomar para si as rédeas da escola, do conteúdo, da relação mesmo entre a comunidade e a instituição. Isso será objeto de maior análise no próximo tópico, ainda neste capítulo, porque envolve questões de liderança e posicionamento em relação à própria comunidade guarani, sendo muito mais que apenas uma visão de educação escolar ameríndia.

Dentro dessa perspectiva, é claro que existem atores guaranis que não apenas aceitam como desejam a aplicação desse tipo de avaliação para os alunos. Esses atores podem ser encontrados em todos os “nós” dessa rede, não se limitando apenas a pais de alunos, docentes, gestores ou lideranças. Não se trata, em absoluto, de uma “guerra de classes”, onde as supostas elites da hierarquia impõem sua visão de cima pra baixo, naquele modelo clássico de análise. Dependendo da posição político-ideológica, da situação relacional do ator, ele encara a avaliação como um preparatório necessário para a nova vida adulta que se descortina aos jovens guaranis, como um meio de acesso aos estudos superiores. Ou então, como uma forma de apropriação dos conhecimentos brancos, das ferramentas *juruas* de sabedoria, como uma maneira de compreender os princípios e limites do pensamento branco, afim de construir um futuro que seja mais proveitoso em termos de convivência e negociação. De qualquer forma, existe um movimento que está se colocando a favor das avaliações, e isso deve sempre ser considerado. O que resta saber, em novas pesquisas, são as características desse posicionamento, quais as implicações disso nas relações de poder e de construção coletiva da escola ameríndia.

Por outro lado, a aplicação das avaliações não é, por si só, uma ferramenta eficaz de controle. Existem pequenas resistências, declaradamente assumidas, que muitas vezes inviabilizam dizer que a avaliação foi sequer considerada pelos guaranis *mbya* como uma determinação válida. E não podemos sequer cogitar que seja qualquer forma de sabotagem, porque a avaliação externa, por ser tão descaracterizada e inadaptada

para os preceitos de uma educação ameríndia diferenciada, como descrito anteriormente. Essas pequenas resistências consistem nas faltas dos alunos, muitas vezes dispensados pelos próprios professores, na rasura ou descarte das avaliações, mas principalmente na realização da avaliação sem nenhum compromisso ou tentativa real de responder as questões, sendo mecanicamente preenchida pelos alunos. Isso torna a questão da avaliação num mecanismo de controle bastante questionável, devendo ser problematizado à luz dessas realidades e desses conflitos da socialidade ameríndia.

7. Aspectos políticos e socialidade

Não é a minha intenção fazer uma discussão muito aprofundada sobre a natureza conceitual e antropológica do poder político entre os guaranis. Não há espaço e nem seria uma maneira viável para cumprir os objetivos primários dessa dissertação, uma vez que exigiria um esforço analítico de fôlego, extrapolando os limites conceituais e trazendo muitos assuntos à baila. A idéia é demonstrar, em primeiro lugar, que o poder político influencia na forma como a socialidade é construída, em relação à escola ameríndia do Rio Silveiras. Nesse sentido, o ideal é descrever como se configura a situação de liderança e do poder político no TI Rio Silveiras, como essa configuração coloca a escola ameríndia em uma situação complexa de determinação para os futuros rumos e para o debate em geral do projeto educacional para a aldeia, e como se posicionam os atores dessa rede dentro dessa configuração. Tudo isso, é claro, pautado por um debate teórico de especialistas em poder político e liderança entre os guaranis, que ajudam a refletir sobre as transformações observadas nesta pesquisa.

Entre os guaranis, a política é algo diferente do que é comumente percebida pelo ocidente. Enquanto costumamos classificá-la como um aspecto específico da atuação humana, com regras e princípios próprios e maneiras formalizadas de se estabelecer as negociações da arena política, os guaranis a encaram como um aspecto constituinte da experiência total de vida. Isso quer dizer que, ao longo da trajetória de uma liderança, fazer política está intrinsecamente relacionada a um complexo relacional que envolve muito mais do que a simples negociação. Ao longo do desenvolvimento de teorias da antropologia política, cometeu-se o equívoco de explicar a política entre os guaranis de forma essencializada, como se ela tivesse um fim em si mesma, e isso não é o caso¹¹⁷. Não se pode mais falar de política entre os ameríndios *mbya* como se ela fosse algo naturalizada, mas sim encará-la dentro dos contextos de existência e especificidades ambientais, desenvolvidas ao longo do contato do grupo com o *jurua* ou com outras formas de organização de povos ameríndios. Essa posição relacional é fundamental para que se superem as idéias de auto-suficiência e de isolamento que ordinariamente classificaram a experiência guarani com a política, e que acabaram por ocasionar uma

¹¹⁷ PIMENTEL, Spensy K. Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani. Tese de doutorado apresentada ao PPGAS da FFLCH-USP. São Paulo: 2012, pp. 17.

interpretação demasiadamente focada na etnia, ao invés de entender as perspectivas e socialidades que constituem a rede.

Também já estão superadas as interpretações enfocadas na relação com o território, como já discutido deste trabalho. Ao longo do tempo, os guaranis estabeleceram suas formas de contato político e sua rede de comunicação, inseridos em contextos específicos e com objetivos diversos. A verdade é que, por conta da relação predatória com os brancos, o discurso sobre a cultura (a “cultura”) se transformou em algo que denotava a necessidade do território para o modo de ser guarani existir, de acordo com as novas necessidades demarcatórias e a pressão fundiária e demográfica que se acelerou na segunda metade do século XX.

Os guaranis, de forma geral, estão em constante movimento pendular em relação à sua configuração política. Nem inevitavelmente fadados à centralização do poder, na visão de protótipo do Estado, nem caracterizados como uma comuna idealizada onde o poder político está imiscuído e ausente de qualquer hierarquia. Marshall Sahlins explicou esse movimento pendular, relacionando-o ao contexto e a agência da etnia. Esse movimento pendular pode ser verificado até mesmo na preponderância do indivíduo com o grupo, de acordo com as dinâmicas internas¹¹⁸.

Uma distinção primária e contextual que deve ser ressaltada, logo de início, são os chefes de guerra e chefes de paz, que caracteriza o chefe como uma expressão e ao mesmo tempo a essência do poder, num movimento que depende do contexto¹¹⁹. O chefe de guerra, *morubixaba*, detém o poder centralizado em sua pessoa, ainda que de forma temporária. Em tempos de paz, o *tendotá* se torna aquele que inicia a fila, que toma à frente, o líder que coloca em prova seu prestígio ao iniciar as caçadas, as mudanças, as migrações.

Ao contrário dos parentes Guaranis dos territórios de Mato Grosso do Sul, os guaranis *mbya* do Rio Silveiras não estão em guerra. Mesmo assim, a figura do cacique Timóteo é considerada como a de um chefe político bastante centralizador. Da mesma forma, os seus parentes próximos exercem autoridade, em funções especializadas que corroboram com a existência de uma liderança altamente hierarquizada, que dá a palavra final em relação às questões da aldeia.

¹¹⁸ SAHLINS apud PIMENTEL. Spensy K. “Elementos para...”

¹¹⁹ CLASTRES, apud PIMENTEL. Spensy K. “Elementos para...”

A princípio, a configuração política dos guaranis *mbya* do Rio Silveiras está na ponta do pêndulo mais centralizada, onde o poder político se assemelha aquele expresso na figura do chefe de guerra. Isso, a meu ver, não tem uma explicação simples e com certeza exige maiores investigações. Algumas possibilidades podem ser elencadas: o histórico da constituição da aldeia, com anos de litígio judicial e problemas fundiários com os supostos proprietários, que ocasionou uma situação de alta instabilidade na aldeia; a proximidade do contato urbano, ensejada pela conclusão da estrada Rio-Santos e com o recente boom imobiliário da cidade de Bertioga; uma apropriação de modelos de chefia que são vistos como mais eficientes na luta pela terra e por direitos ameríndios; a influência dos poderes coercitivos promovidos pela FUNAI ao longo de seu funcionamento, com a promoção de indígenas a “capitães” da aldeia; a influência de correligionários políticos locais. Todos esses fatores podem estar mais ou menos relacionados, assim como podem ser mera ilação de minha parte. Isso porque não existem estudos alinhados com a temática ainda para a TI Rio Silveiras, e por mais interessante que seja este não é o foco da dissertação. Mas com certeza é um assunto que merece a consideração de maiores debates.

Nas escolas do Rio Silveiras, existe um discurso que ressalta a horizontalidade da participação comunitária nas decisões. Do ponto de vista dos principais atores ameríndios das escolas, todas as decisões passam pelo crivo da comunidade guarani, isso quando não são solicitadas pela mesma. Essa comunidade se reúne semanalmente, mas não para debater especificamente os assuntos escolares. Esses tópicos são inseridos de acordo com as necessidades, na visão da maioria das narrativas. No entanto, algumas narrativas dão conta de que essa relação comunidade – escola – liderança não se trata muito de modelos assembleístas, mas sim com certos ruídos. Na visão do Gestor:

Olha, eu vou em reunião de pais, eles são bem.... Tadinhos, eles são humildes, são bem na deles, né. Não são muito de reivindicar, de perguntar. Então normalmente, nessas reuniões que eu fui as mulheres não se pronunciam. Quem fala são os homens. As mulheres não. E ainda eu falava: ‘gente, se vocês quiserem colocar alguma coisa, né. Tô à disposição, pode falar.’ Um pai ou outro que fala, um que falou isso ‘e quando o professor falta, como que fica?’ Aí eu expliquei, e tal. Então é assim.

A idéia representada aqui revela um pouco do estranhamento que causa ao *jurua* a maneira de assembléia dos guaranis. Isso porque estamos habituados a conferir nossos próprios valores e conceitos ao analisarmos determinadas manifestações. Isso ocasiona

uma miopia, um enviesamento das nossas reflexões, muito também por conta dos limites da nossa linguagem. Tentar colocar modelos prontos e encaixá-los nas realidades observadas é um procedimento bastante antigo do ocidental em relação ao nativo.

Além disso, o gestor ressalta a passividade comunitária, dizendo que eles não possuem o costume de fazer reivindicações. Essa narrativa nos mostra mais a desconexão e a falta de diálogo entre a TI Rio Silveiras e a Gestão das escolas, um descompasso comunicativo que incomoda severamente os ameríndios, mas não é percebido ou considerado pela gestão. Como podemos ver na fala do pai de aluno C.

Os professores ainda seguem o sistema que é do Estado. Então tem que cumprir horário, não pode sair da sala de aula pra fazer outras atividades culturais (...) Tem uma briga ainda, que não pode viver fazendo a aula prática de acordo com a cultura. O diálogo ainda é um pouco morno, ainda tem uma dificuldade de entendimento entre o Estado e também a comunidade.

Essa fala retrata bem a natureza do problema. Parece que a dificuldade de comunicação, que reside também na estrutura política interna da comunidade, mas principalmente na ausência de vontade dos gestores em perceber a necessidade do diálogo, em reconhecer que a comunidade tem demandas e diminuir os ruídos causados anteriormente. Esses ruídos só podem ser diminuídos caso o Estado seja forçado a capacitar seus gestores, funcionários e burocratas, caso esteja realmente interessado em promover uma educação ameríndia diferenciada.

Na estrutura política do Rio Silveiras, existe um vice-cacique responsável pelos assuntos da escola, principalmente nas demandas dela em relação aos gestores. Esse modelo está mais bem adaptado às formas do Estado brasileiro de lidar com as comunidades ameríndias (a antiga figura do capitão), e reforça a idéia de que o pêndulo político se movimentou para justamente se adaptar às novas conjunturas nas quais os guaranis *mbyas* se encontram. A forma horizontal e comunitária, assembleísta, dificilmente encontraria legitimidade ou ressonância na arcaica administração estatal brasileira. Para que as respostas às suas demandas fossem atendidas, os guaranis se apropriaram da forma de liderança, inclusive de forma a criar especialistas para cada área, afim de melhorar a comunicação. Nada mais nada menos que uma espécie de *developmen* político, como diria Sahlins.

Há indícios de que não há unanimidade em relação à figura da liderança, mas isso não é novo nem relevante entre os guaranis. Nos núcleos familiares, sempre quando

há desavenças muito sérias ou problemáticas, os ameríndios buscam a mudança, a migração, como forma de diminuir o prestígio do *tendotá*. A questão da escola, portanto, passa pela assembléia, se reflete no líder para alcançar o Estado, e volta para a escola na forma de demandas ou de mudanças mesmo na realidade escolar. Isso, no plano político, é uma tecnologia desenvolvida e apropriada pelos *mbyas*.

8. Professores

Dentro dessa configuração política, os professores ameríndios encontram-se na encruzilhada, na transitoriedade de uma atuação pendular, entre os interesses da comunidade e da luta ameríndia por um projeto educacional próprio e autônomo, e os interesses da burocracia estatal que lhe provê o salário. Conforme já discutido por Grupioni (2008), a atuação do professor ameríndio geralmente está associada por uma busca de soluções diferenciadas, na corda bamba das alterações constantes da configuração estatal, que aperfeiçoa seus mecanismos de controle da atividade docente, enquanto que manifesta na aldeia sua condição de também funcionário público a serviço do agente externo estatal. Mesmo quando da formação desses professores, quando ela existe, o foco do Estado é em implantar seu modelo conteudista e exógeno, pautado pela seriação dos alunos e por agrupamentos consagrados pela escola tradicional, a despeito de qualquer necessidade intrínseca às realidades ameríndias¹²⁰. Por outro lado, as demandas que poderiam estar manifestadas na comunidade são despejadas sobre o professor, tornando-o uma espécie de interlocutor, às vezes até mesmo hostil, das visões ameríndias sobre o quê a escola deveria ensinar. Isso acontece porque há uma imensa dificuldade no Estado e na sociedade capitalista ocidental de entender aquilo que é direito coletivo dos comunidades ameríndias, conquistados e proclamados pela legislação, com as figuras individuais que deveriam ser manifestantes e portadoras desse direito coletivo. Quando uma escola recebe um professor, ele deveria ser o agente pelo qual o direito coletivo se espalha, se manifesta e se consagra. Nessa transição entre o direito coletivo e a formação docente, essa noção se esvai e o que sobra é os direitos individuais fragmentados, onde a condição de funcionário público se sobressai à de ameríndio¹²¹.

¹²⁰ GRUPIONI, op. cit., pp. 176.

¹²¹ Idem, pp. 186.

Apesar da presença de uma hierarquia política aparentemente centralizada, não é fácil afirmar que o professor esteja subordinado aos projetos políticos ensejados por essa chefia, pela situação que expliquei anteriormente. Dessa forma, o professor ameríndio tem uma condição de protagonismo no que se refere aos projetos pedagógicos da TI Rio Silveiras, por transitar com relativa autonomia nessas esferas. E é justamente essa condição de protagonista que, muitas vezes, poderia ser melhor explorada pelos docentes, transformando-os em verdadeiros pesquisadores da aldeia, geradores de conhecimento reconhecidos por seus pares e, mais do que nunca, reconhecidos pelo estado. Quando isso não acontece, muitas vezes a comunidade aponta essa fragilidade, como no caso do pai de aluno C.

Os professores ainda seguem o sistema que é do Estado. Então tem que cumprir horário, não pode sair da sala de aula pra fazer outras atividades culturais (...)

Fato é que, a partir da perspectiva da gestão das escolas, o cumprimento da burocracia e dos rituais sem sentido que envolve a existência institucional da escola é muito mais importante que o movimento de educação diferenciada e autônoma conquistada pelos ameríndios. O pai de aluno C. continua com a sua narrativa, explicando o motivo por trás dessa situação:

Na prática, isso (decidir o que a escola deveria fazer) não existe. Nunca houve um diálogo com a comunidade, porque no final quem paga as contas, quem paga os professores é o governo. Ele é o patrão, e você tem que obedecer o patrão. Eles que tem o poder de decidir. Nós não temos dinheiro, nós não temos capital.

Quando o poder financeiro se antepõe aos projetos culturais ameríndios, é aí que reside a maior parte do controle do Estado, e quando o docente facilmente se desprende dos interesses comunitários. Como já ressaltado, existem e são muitas as resistências aos projetos dominantes, e elas acontecem justamente pela incompetência do Estado nas esferas jurídico-administrativas, muito em função da completa ausência de qualidade no diálogo dos gestores com as comunidades locais. E isso não é, de forma alguma, um fenômeno verificado apenas em escolas ameríndias. Na fala de um professor ameríndio, encontram-se os indícios da resistência:

Tá sendo feito (a transmissão da cultura guarani pela escola), mas não é reconhecido pela secretaria. Porque pra eles tem que ser aula regular, todos os dias. E a gente tentou entrar numa conciliação e conseguiu uma quarta-feira só, da semana. Pra gente tá fazendo as atividades diferenciadas com os alunos.

Essa ausência de qualidade no diálogo e do reconhecimento de saberes ameríndios não passa despercebida pelos atores da rede que atuam nas escolas. E está sendo cada vez mais evidente que há uma necessidade em tomar as rédeas das tecnologias e instituições *juruas* para desenvolverem suas formas autônomas de gerenciamento da educação. Em trabalho recente com as comunidades ameríndias de Oaxaca, Branco (2015) mostrou como os professores assumiram essa vertente protagonista do ensino, em uma ação de autogestão com absoluto sucesso e apoio da comunidade e de seus alunos¹²². Construída coletivamente, a escola passou a ser um pólo de resistência aos projetos dominantes do Estado mexicano, ensejando inclusive uma reação popular à tentativa de desmantelamento do protagonismo docente em Oaxaca. Os *maestros*, prenhes do sentimento de *comunalidad* da existência ameríndia, provaram a reação enfiada das forças estatais, que não se provaram de usar do assassinio, da tortura e da mais pura e brutal repressão para destruir o projeto autônomo.

No Brasil, ao que parece, a discussão ainda se encontra um pouco atrás, e isso não quer indicar que esse caminho mexicano seja necessariamente o caminho a ser seguido. É apenas um exemplo de como a autogestão, o protagonismo docente e a escola ameríndia autônoma incomodam e são incompatíveis com os projetos nacionais de escolaridade. Mesmo assim, lidando com os dados concretos da pesquisa, parece que em estágio embrionário já existe a perspectiva de que somente através da autonomia ameríndia a escola efetivamente irá atender aos projetos da comunidade.

Eu acharia (mais importante para a escola) que a gente seguisse nossos próprios currículos escolar com as duas coisas, pra cativar mais os alunos a estudarem, pra não ter mais só coisa... pra não ficar estudando a mesma coisa todos os dias, fazer as mesmas atividades, ficar lá sentado, escrevendo... comece a ser chato pra eles né, porque igual tem o pessoal que já é... os mais velhos que já tentaram frequentar a escola, o ensino regular... eles não conseguem acompanhar (...) pra nós, o nosso maior livro que você ensina, é os nossos avós, os mais velhos da aldeia. Professor C.

¹²² BRANCO, João Migliari. "Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação Alternativa em Oaxaca" Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP, 2015.

Nessa fala se encontra tanto a constatação da falência do modelo atual, quanto a urgência de um projeto autogerido de escola guarani no Rio Silveiras. O interesse dos alunos é coincidente com o interesse comunitário, com as vontades dos professores, e alheio às demandas estatais de ensino regular. A escola ultrapassaria os muros destinados a ela, sendo apenas mais uma forma de conceber o papel da criança frente à sua existência guarani.

Em resumo, os mecanismos de controle e as formas de pressão exercidas pelo aparato burocrático estatal aparecem e se manifestam de diversas formas na TI Rio Silveiras. Passam desde a conduta fiscalizadora dos papéis de frequência e de controle, até a recusa em conceber qualquer tipo de valor ou de autonomia no pensamento ameríndio, que possa de fato ensinar uma escola diferenciada e própria. Mas isso não faz com que as escolas do Rio Silveiras sejam povoadas por sujeitos inativos e inertes frente a essa situação. Na verdade, as respostas a esses mecanismos dependem muito mais da socialidade específica guarani, sua conformação política e os anseios individuais dos ameríndios do que da capacidade do Estado de fazer valer seus desígnios. O Estado é tão incompetente para isso quanto é para aplicar a legislação consagrada à educação ameríndia, como esperamos mostrar no último capítulo. De fato, a papelada burocrática parece ter um fim em si mesmo, uma vez que a sua existência figura no primeiro plano da preocupação dos gestores.

Por outro lado, e é onde reside justamente a parte mais interessante do trabalho, é fundamental ressaltar que há movimentações ameríndias no sentido de buscar mais controle e mais autonomia para suas ações na escola. As narrativas dão conta não apenas do reconhecimento da ausência de vontade em dialogar, ou mesmo até uma imperícia em fazê-lo por parte dos funcionários brancos e gestores das redes de educação, como também de uma incipiente necessidade de autogestão e das possibilidades que uma gestão autônoma e ameríndia poderia trazer para as escolas guaranis. De fato, depende mais da socialidade dos guaranis, das suas configurações políticas e da forma como eles entendem e deliberam sobre o assunto do que da postura estatal.

E dentro dessa configuração política, intrincada pela relação com os brancos e com a presença do Estado na TI Rio Silveiras, que se identifica uma das formas mais interessantes de *developmen*: a presença de caciques e vice-caciques, figuras que estão alojadas nas posições de diálogo para com o agente branco. Se apropriando, portanto, da

forma como os brancos negociam na política, mas mantendo internamente as bases assembleístas do poder político, os guaranis enfrentam a situação de contato pendulando sua configuração política, ora mais comunal, ora mais centralizada. Porém, mesmo nas configurações dotadas de extremo centralismo, sem o uso de coerção ou violência.

No professor indígena é que se encontra bem representada essa possibilidade, e nas suas narrativas que denotam a “cultura”, ou seja, o discurso sobre a cultura guarani, que é verificada a multiplicidade de opções consideradas pelos guaranis para sua escola. O desejo de atender a sua comunidade, de fazer com que as crianças tenham um acesso mais proveitoso e rico às atividades consideradas como partes da cultura de sua comunidade. As iniciativas que resistem, criam e inovam a pedagogia, em que pese às dificuldades encontradas e os muitos empecilhos burocráticos, refletem a figura do professor como um ser que transita com facilidade entre a rede de atores, concentrando em si grandes nós de relações a respeito da escola. A multiplicidade de visões acerca do papel de uma escola ameríndia, que se conecta com o discurso sobre a cultura e sobre as necessidades presentes e futuras da luta política revelam o protagonismo docente necessário para mais e mais anos de batalha. Por fim, está nos professores a oportunidade de reconhecer a pesquisa, o conhecimento, a sabedoria ameríndia, transformando toda a nossa forma de lidar com os ameríndios, celebrando a cacofonia oriunda das vozes emancipadas pela igualdade.

CÁPITULO III: Leis do Estado, Normas dos Gestores, Práticas guaranis

1. Notícias guaranis

Chego ao último capítulo dessa dissertação com a tarefa restante de evidenciar a disparidade entre aquilo que se entende por escola e por escolarização ameríndia nos textos da legislação brasileira, e aquilo que efetivamente se dá na prática, no chão escolar entre os guaranis *mbyas*. Acredito que muito dessa discussão já tenha sido diluída nos capítulos anteriores, então o que precisa necessariamente ser realizado é a amarração de todos os fatores expostos, suas imbricações e conseqüências, de forma a evidenciar aquilo que coletei na pesquisa de campo, quando comparado ao que o Estado brasileiro se propôs a fazer a partir da Constituição Federal de 1988.

Adotei, ao longo dessa dissertação, a idéia de Walter Benjamin (1985) sobre narrativa e narrador, e assim qualifiquei meus interlocutores ameríndios, os verdadeiros responsáveis pelo conhecimento discutido neste trabalho. Alguns pesquisadores adotam o conceito de entrevista para os relatos que os agentes compõem nos registros básicos de sua pesquisa qualitativa. Entendo que esse conceito confere demasiada passividade aos interlocutores. Por isso, adoto a idéia de Benjamin (1985) sobre o Narrador e sua Narrativa, no qual a figura simples do Narrador enseja grande sabedoria, calcada na experiência concreta e ao mesmo tempo universal de sua vida. A capacidade de universalização dessa experiência, ao mesmo tempo tão única, é que confere ao Narrador a sua imortalidade. Já a narrativa, essa forma artesanal de comunicação, em que a experiência comunicável carrega em seu bojo a universalidade da simplicidade, é por si um objeto complexo e perene de compreensão social¹²³. Os ameríndios, que compuseram com suas narrativas os dados primários dessa pesquisa de campo, não eram entrevistados, porque não se tratou de forma alguma de tirar deles aquilo que eu necessitava saber, e muito menos foram conduzidos através de um roteiro de entrevista pré-estabelecido unilateralmente pelo pesquisador. São narrativas porque carregam consigo seus próprios conhecimentos, suas verdades inevitáveis, e precisam estar em evidência o tempo todo. Trabalhar com narrativas exige, logo em primeira instância, o reconhecimento de que elas são autônomas. Sendo assim, de forma a concluir essa

¹²³ BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

dissertação, pude ter o privilégio de coletar narrativas a respeito da educação guarani *mbya* no Rio Silveiras, e sobre elas discutir o papel do Estado brasileiro.

Antes, porém, acredito ser de extrema relevância que eu não me farte nesse trabalho acadêmico de expor o recrudescimento do genocídio contra os povos ameríndios do Brasil. Acontece a muitos anos, em diversas regiões do país, mas enquanto essas linhas são redigidas o problema se mostra mais alarmante entre os Guaranis Kaiowá do Mato Grosso do Sul. Reproduzo aqui publicação veiculada nas redes sociais por páginas de ameríndios¹²⁴ que sintetizam o clamor do momento:

Nota da CGY sobre o Massacre de Caarapó e o assassinato do Guarani e Kaiowá Clodioldi de Souza

Por toda yvyrupa, o povo Guarani amanheceu de luto. Ontem, uma terça-feira, dia 14/06/2016, nosso parente Clodioldi de Souza Guarani Kaiowá, de apenas 23 anos, foi assassinado. Clodioldi era agente de saúde do tekoha Tey'i Juçu, aldeia que fica na Terra Indígena Dourados-Amambai Peguá, município de Caarapó no Mato Grosso do Sul. Em um ataque promovido por fazendeiros locais para expulsar nossos parentes de suas terras, Clodioldi levou dois tiros e morreu ainda no local.

Pelo menos outras dez pessoas foram gravemente feridas, entre elas uma criança de 12 anos, atingida com um tiro no abdômen. Foi um massacre! Mais um que não será contado nos livros de história, pois nenhum branco morreu. Os autores dos crimes são mais de 70 fazendeiros e seus pistoleiros que atacaram a comunidade pelo simples fato de lutar pelo direito às nossas terras tradicionais, lugares pelos quais já vivíamos e circulávamos muito antes da chegada destes que se dizem donos da terra.

É desesperador só poder rezar e chorar de longe vendo a situação de nossos parentes Kaiowá. Sentimos na alma a dor de mais uma perda. Enquanto isso, articulado com essas atrocidades, o governo age acabando com os direitos conquistados dos povos indígenas. Os processos de demarcação que poderiam garantir a segurança dos povos indígenas, sequer serão considerados nos próximos 90 dias pelo atual Ministro da Justiça, Alexandre de Moraes. No último dia 10/06, o ministro soltou uma portaria paralisando o funcionamento de todas as áreas do ministério nos próximos três meses, especialmente Direitos Humanos e órgãos colegiados, excetuando apenas as áreas policiais.

É importante notar o aumento da violência que nossas comunidades têm sofrido nesse momento em que, cada vez mais, fazendeiros se sentem no direito de matar e saindo impunes. Isso faz parte da situação política que vivemos no Brasil, em que aqueles que acham que são donos da terra e que só se interessam pelo dinheiro tem se sentido cada vez mais poderosos.

Nossos parentes Guarani do oeste do Paraná, por exemplo, também têm sido cada vez mais ameaçados pelos fazendeiros da região. Na última semana, a comunidade do tekoha Mirim, no município de Guaíra, foi expulso de parte do território por uma milícia de fazendeiros. Sem qualquer ordem judicial e sem nenhum pudor, esses homens, que se acham melhor do que todos os outros, organizaram o despejo da comunidade através da página de Facebook da Organização Nacional de Garantia ao Direito de Propriedade (Ongdip). A organização convocou e os fazendeiros compareceram. Queimaram as casas

¹²⁴ COMISSÃO GUARANI YVYRUPA, disponível em <https://www.facebook.com/yvyrupa/posts/1071028092964413:0>, acessado em 23/06/2016.

das famílias que estavam lá, espantaram seus animais e expulsaram nossos parentes aos gritos e ameaças de morte.

São esses mesmos fazendeiros, empreiteiros e banqueiros que hoje fazem nossas leis. São eles que colocam ou tiram o presidente do país quando querem. Assim como tentam acabar com os direitos dos pobres, dos trabalhadores e dos sem teto, também fazem de tudo para acabar com aquilo que conquistamos com muita luta na constituição de 1988.

Fazem isso tentando criar novas leis, como as que passam a competência do Executivo em reconhecer Terras Indígenas para o Congresso Nacional dominado por ruralistas.

Tentam acabar com o licenciamento ambiental, e pouco se importam que venham novos desastres para o meio ambiente, como o rompimento da barragem da Samarco no município de Mariana (MG).

Querem permitir a mineração em nossas terras, mesmo sabendo dos riscos que isso traz à saúde dos que vivem em contato com a natureza, como recentemente foi descoberto nos parentes da TI Yanomami os altos níveis de mercúrio que podem causar diversas doenças e debilidades.

Buscam vender nossos parques para os madeireiros e para a exploração do turismo, como no projeto recentemente aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo que permite a concessão de 25 parques estaduais para a exploração da iniciativa privada. Um dos parques seria o Parque do Jaraguá, onde estão três de nossas aldeias. Obviamente o projeto aprovado não foi sequer levado para consulta em nossas comunidades.

Enquanto isso, como atores de teatro encenam na CPI da Funai e do Incra, tentando criminalizar nossas lideranças e parceiros com o claro objetivo de paralisar e reverter nossas demarcações, assim como o reconhecimento das terras quilombolas.

Os que tentam denunciar isso, como nossos parentes que ocuparam a audiência pública da CPI da Funai em Porto Alegre, são gravemente ameaçados. A imprensa, também controlada por esses mesmos senhores e seus amigos, hora finge que nada está acontecendo, hora participa da farsa promovida por um legislativo dominado por interesses escusos.

Querem acabar com os povos indígenas, com nossa forma de vida, seja através do papel, seja através do chumbo. Não nos calaremos. Após mais de 500 anos seguimos existindo e resistindo, lutando pelo direito a nossa própria forma de vida em nosso território sagrado. Não abriremos mão desse futuro para nossas crianças. Aos que se dizem donos da terra, nós respondemos: **NÃO RECUAREMOS NEM UM PASSO!**

Aguyjeve pra quem luta!

Nunca pretendi encarnar o papel de pesquisador isento e observador passivo dos processos sociais que pesquiso. Isso, aliás, é impossível¹²⁵. Sou um militante da causa ameríndia, e minha vida política está endereçada a isso muito antes de eu ingressar no curso de pós – graduação da Universidade de São Paulo. Da mesma forma como meus

¹²⁵ O debate sobre essa questão nunca esteve tão acirrado na academia. De fato, superadas as falsas modéstias da imparcialidade impossível, existem aqueles que corretamente enfocam na miopia que o pesquisador militante pode ensejar em suas análises, ou como uma determinada empatia política pode levar a conclusões exageradas ou com intenções maiores que as de elucidar um determinado fato social. PIMENTEL (2012) ressalta a periculosidade de tratar da relação *teko-tekoha* guarani com uma militância política muito forte, já que ela está diretamente ligada à luta pela terra. Porém, concordando com BRANCO (2015), descolonizar o pensamento e descolonizar as ciências sociais implica em engajamento político, na medida em que é preciso construir alternativas teóricas e práticas reais para resistir ao modelo dominante. Isso só pode acontecer, no meu ponto de vista, tomando sua pesquisa como instrumento de luta.

interlocutores nessa dissertação, estou em uma rede de socialidades, com compromissos políticos e engajamento ideológico. Não posso, portanto, me furtar ao momento. O massacre contra os ameríndios que habitam o território está acelerado, e cresce fecundado pelo silêncio da imprensa e a cumplicidade do Estado. São saraivadas de balas, que quando não letais são intimidatórias, contra povoamentos guaranis, tupinambás, axantes, perpetuados por assassinos covardes sob a vista grossa das autoridades policiais, mancomunadas muitas vezes com os oligarcas que desde sempre comandaram os rumos do país. O contexto político e econômico permanece favorável (se é que algum dia deixou de ser) aos grandes grileiros de terras, aos coronéis do sertão com seus exércitos particulares, aos políticos inescrupulosos que buscam garantias financeiras para suas próximas candidaturas. Enquanto isso, os direitos originários que dezenas de vezes foram reiteradas pela legislação branca¹²⁶ servem de letra morta onde o sangue ameríndio borra a leitura. Não apenas os direitos sobre as terras são consumidos pela pólvora, como os direitos à vida e todas as assinaturas do Estado Brasileiro nas convenções de Direitos Humanos. Não é permitido mais se organizar, lutar, mostrar para o outro o que está acontecendo. Em surdina, as vidas guaranis são ceifadas com a mesma desfaçatez e eficiência como eram durante a expansão agrícola da ditadura cívico-militar na década de 70.

É preciso, pois, tomar uma posição clara e defender, não apenas na arena política social como também no âmbito acadêmico, o direito inalienável que os ameríndios têm à vida, à terra, à diversidade. O Brasil é um Estado-Nação que, em que pese sua promiscuidade com assassinos de índios, reiteradas vezes reconheceu esses direitos. O país é signatário da Convenção de Direitos Humanos de Genebra, e na sua Constituição também é citado isso como um fundamento da Nação. A importância desse reconhecimento reside na luta ameríndia por ter sua história, sua cultura, seu modo de vida respeitado na sociedade brasileira. Defendo nessa dissertação o pleno direito ameríndio de ocupar, de se relacionar, de viver e conviver de forma autônoma, segundo seus próprios desígnios.

No entanto, Chauí (1994) nos lembra que os direitos só existem quando conquistados e reconhecidos. O que transforma a democracia em uma categoria eminentemente histórica é a capacidade da população, leiam-se os menos favorecidos e

¹²⁶ Para uma história completa do vai e vêm da legislação portuguesa e brasileira sobre as terras indígenas, ver CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992.

oprimidos, de se expressar e buscar o reconhecimento de seus direitos até então inexistentes. Na verdade, existe sim uma dialética no sistema capitalista globalizado, que produzem vácuos e também novas formas de controle e repressão, que são combatidas pela vontade popular na medida em que eles se organizam e enfrentam o problema, quase sempre colocando-se como oposição ao Estado e ao capital¹²⁷. Quando uma coletividade é atingida pela criação de pobreza e carências, quando os interesses alheios e exógenos ameaçam a sobrevivência material, espiritual ou política de um povo é o momento da organização para o reconhecimento do direito. De fato, os direitos assumem um caráter universal e universalizante, porque eles já existem na essência mesmo da atividade humana. Somente a lógica neoliberal consegue ter a desfaçatez de subtrair a essencialidade do direito humano, colocando-a como “supérflua”, negando-a em todas as instâncias, perseguindo e criminalizando a legítima e humana busca pela paz e saciedade das necessidades. Nas muito melhores palavras explicativas de Chauí (1994):

Ora, a forma atual do capitalismo opera gerando carências crescentes — os bolsões de excluídos e desorganizados — e privilégios crescentes — os bolsões de riqueza — e tende a apresentar estes últimos como interesses gerais, dissolvendo a noção democrática da universalidade dos direitos na particularidade de privilégios generalizados como interesses. (CHAUÍ, 1994, pp. 64)

Nesse sentido, o que tem se destacado nas últimas décadas, palco litigioso em que os ameríndios e as populações tradicionais de todo o planeta tem protagonizado, é a luta pelo reconhecimento da propriedade coletiva de saberes, técnicas, produtos e terras. Enquanto o capitalismo exacerba o indivíduo, a propriedade privada individual, personificando os interesses, perseguindo as coletividades e negando a coesão, as populações tradicionais demonstram que seus conhecimentos não são mercadorias, mas sim elementos coletivos e heranças para a Terra. Buscam, dessa forma, que sejam reconhecidos e patenteados como de origem nativa aquilo que fazem para a medicina, para a construção, para a agricultura, para a recreação humana, etc. Seus usos e formas de lidar com a natureza são experiências coletivas perfeitamente históricas e identificáveis. Portanto, são direitos coletivos.

¹²⁷ CHAUÍ, Marilena. USP 94: a terceira fundação. Revista de Estudos Avançados, 8 (22), 1994.

Direitos coletivos estão intimamente relacionados aos conhecimentos tradicionais. Também são frutos de uma questão profunda sobre patrimônio genético e sua utilização em escala local ou global. Em âmbito mundial, esses termos ganham relevância a partir da Eco-92, na Convenção sobre Diversidade Biológica das Nações Unidas. Claro deve ficar, de antemão, que muito pouco de ameríndio foi considerado para estabelecer esses consensos, mas já é uma etapa importante para que o Ocidente consiga diferenciar o que é propriedade do que é detenção, o que é soberania do que é domínio em relação ao conhecimento tradicional. No entanto, entre os ameríndios, essas discussões já tinham ganhado fôlego na década de 70, em meios às movimentações organizadas contra a exploração capitalista dos territórios e recursos dos nativos em todo o globo, e também em meio à efervescente agenda ambientalista¹²⁸. Com uma retórica agressiva, os ameríndios buscaram se apropriar politicamente das idéias de propriedade privada, uma linguagem pra lá de conhecida de qualquer ocidental, para reaverem e protegerem todo o patrimônio material e imaterial que compartilhavam. Para o ocidente, a questão ameríndia só teria duas opções possíveis: a propriedade privada individualizada, na constituição jurídica comum entre qualquer pessoa dentro do sistema global capitalista, ou deixar para o domínio público, sem aferirem portanto qualquer crédito ou vantagem pelas suas contribuições à humanidade.

Nessa querela que surgem diversas propostas de reconhecimento acerca dos bens ameríndios, sejam eles materiais ou não. Como já brevemente exposto no capítulo anterior, os seringueiros encontraram uma saída para manterem seu direito coletivo à floresta frente à sanha fundiária da Amazônia. A complexidade do tema envolve legislações nacionais, peças jurídicas consensuais do Ocidente, os interesses geopolíticos das nações subdesenvolvidas frente aos países centrais capitalistas, e mais importante de tudo, o direito coletivo ameríndio à sua terra, seus usos, suas técnicas, seu patrimônio imemorial e genético. É preciso encontrar formas de resistência e de organização que possam efetivamente criar alternativas para que os direitos coletivos sejam criados no Brasil, como forma de recuperação, preservação e autonomia para os ameríndios. Não é mais possível que as populações tradicionais tenham seus conhecimentos e tudo o que os cerca espoliado pelo uso da violência e da coerção.

Acredito nunca ser demais lembrar o papel fundamental e catalisador que a educação ameríndia pode exercer nesse sentido, fortalecendo a “cultura”, o discurso

¹²⁸ CUNHA, Cultura com aspas, pp. 326.

ameríndio que busca aliar a identidade com as necessidades políticas, em prol dos direitos coletivos. É nesse contexto de posicionamento político-ideológico e de curiosidade científica que buscarei encerrar essa dissertação.

O presente capítulo se dividirá da seguinte forma: a partir das legislações e regulamentações mais gerais, começando pela Constituição Federal e culminando nas legislações municipais de Bertioga, irei fazer um exercício de tensionamento com aquilo que fora observado e narrado na TI Rio Silveiras. Assim, partindo do mais geral para o mais particular possível, acredito que ficará evidente o tamanho do distanciamento e da estranheza entre o terreno das afirmações jurídicas e aquilo que se dá no chão escolar ameríndio, nas duas escolas institucionalizadas na TI Rio Silveiras.

2. A Carta Magna brasileira e a TI Rio Silveiras

Como já foi muitas vezes tratado nessa dissertação, reside principalmente no artigo 210 da Carta Magna brasileira o terreno da educação escolar ameríndia. Logo no segundo parágrafo, a CF manifesta a possibilidade da existência do uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem nas comunidades ameríndias do território nacional. Ressalte-se, de antemão, que no texto isso aparece como sendo apenas uma possibilidade, uma “vantagem” das escolas ameríndias frente às escolas regulares, que tem por obrigação ministrar as aulas em português. Para o bem da verdade, o texto expressa que as comunidades estão “asseguradas” caso desejem utilizar a língua materna para o ensino em seus territórios. Pode-se encarar isso como menos do que uma promessa, já que não está claro se a União iria realmente patrocinar e contribuir para que esse uso seja disseminado, nem sequer expressa qualquer juízo valorativo sobre a matéria. Adota, dessa forma, uma posição passiva frente ao que deveria ser matéria de assunto e deliberação das próprias comunidades ameríndias, de acordo com sua especificidade e contexto de relação com o branco. Gostaria de lembrar que, como já discutido anteriormente, as formas e finalidades da educação ameríndia, desde que livres da ingerência da FUNAI, ainda não eram e nunca vieram a ser consenso entre as diversas populações ameríndias do Brasil. Portanto, era de bom tom que a União não tentasse determinar como se dariam as articulações pedagógicas nesse âmbito.

Mais para frente no texto constitucional, mais precisamente no Capítulo VIII, a CF estipula em dois artigos os principais direitos reconhecidos até então para as comunidades ameríndias brasileiras:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição Federal Brasileira de 1988)

Percebe-se que existem determinadas categorias que parecem ser essenciais para que exista a identidade “índio” na Constituição Federal, apesar de em nenhum momento isso ser especificado no texto. Não existe um artigo ou parágrafo que venha a definir o que é um “índio”, e isso é bastante prudente para o momento da constituinte. No entanto, nesse artigo, os qualitativos parecem indicar que determinadas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições são condicionantes para a categoria existir, além é claro do problema da terra e sua “tradicional ocupação”, assunto que já discuti anteriormente. Enfocando aqui na língua, parece que é importante, senão fundamental, que uma comunidade que se pretende ameríndia tenha e faça uso de uma língua própria e diferente do português. Se isso trata de uma armadilha quando comparada à tratativa condescendente no artigo 210, ou apenas um lapso cultural digno de nota, não será objeto dessa dissertação discutir. A questão é que quando a CF tratou de facultar o uso da língua na educação ameríndia, ela assumiu uma postura bastante passiva. Porém, quando o assunto mudou para os direitos ameríndios, notadamente com o problema fundiário ululando nas cabeças constituintes, a língua foi um critério enfatizado.

Como expusemos na dissertação, a escola municipal do Rio Silveiras busca alfabetizar as crianças na língua *guarani-mbya*, para depois inserir o português no currículo. Existem professores nativos para ministrar as aulas, bem como um material didático elaborado por especialistas, ainda que escasso e incipiente. Não parece ser um problema em médio prazo para os guaranis *mbya* do Rio Silveiras a manutenção de sua língua materna na escola.

Quanto aos processos próprios de aprendizagem, é uma questão já bastante complicada. Por um lado, existe uma rígida estrutura de controle e fiscalização das atividades pedagógicas da escola, da vida funcional dos docentes e uma preocupação com o cumprimento burocrático das normas escolares, e não existe um Projeto Político

Pedagógica para a escola. Por outro, todos os professores são formados para lecionar, são estáveis nos seus empregos, opinam e constroem coletivamente seus próprios projetos educacionais, resistem e caminham entre os espaços e as brechas deixadas pela gestão tecnocrata do município.

Já na escola estadual, que atende as crianças mais velhas do TI Rio Silveiras, existem problemas que distanciam a escola da projeção feita pela Constituição Federal. O uso da língua materna nas aulas não é uma realidade, uma vez que quase todos os docentes são *juruas*. Essa situação se dá, como já explicitado, pela legislação do funcionalismo público estadual, que exige especialistas nas disciplinas para ocuparem as cadeiras, não importando se são em escolas ameríndias. Também os processos de aprendizagem estão seriamente ameaçados, com o uso cotidiano e generalizado do material didático comum, distribuído para todas as escolas de São Paulo, e quase nada tendo sido desenvolvido pelos próprios guaranis.

No entanto, as coisas são muito mais complexas do que parecem a princípio. Devido à gestão da escola e à luta dos guaranis, existe uma vida cultural na escola muito maior, uma intensa participação das crianças nos assuntos que são tratados como pertencentes à cultura guarani, e um dia inteiro de atividades diferenciadas por semana tenta recuperar um pouco dos projetos de autonomia ameríndia. No entanto, é uma preocupação constante nas narrativas do Rio Silveiras sobre a situação dos professores, do material didático e da falta de reconhecimento das “autoridades” educacionais sobre os trabalhos guaranis na aldeia.

3. Decreto Presidencial n. 26 de 1991

Após a Constituição Federal, o primeiro documento oriundo da administração pública brasileira a tratar da matéria da Educação Indígena foi o Decreto Presidencial nº 26 de 1991, assinado pelo efêmero mandato de Fernando Collor de Mello. O decreto vem na esteira do comprometimento brasileiro para com a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, que estipulou aos países signatários a responsabilidade pela proteção e integração das populações indígenas. Mas, muito além disso, vêm da reivindicação dos ameríndios de se desvincular as escolas nos territórios indígenas da tutela da FUNAI, que como já discuti, tinha um caráter de integração nacional e uma visão transitória da figura identitária ameríndia.

Com apenas dois artigos, o decreto é cirúrgico: no primeiro, retira da esfera da FUNAI a competência para gerir as escolas ameríndias, e entrega-a ao Ministério da Educação. No segundo, conclama a descentralização das esferas de poder, nomeando as secretarias estaduais e municipais a participarem dessa gestão.

Já debati nessa dissertação os efeitos dessa mudança: por um lado, garantiu o fim da visão e da política integracionista da FUNAI, atendendo às reivindicações ameríndias e promovendo um espírito bem mais democrático para as escolas, agora gerenciadas por um Ministério cujos interesses não está voltados para o problema fundiário, como era o caso da Fundação Nacional do Índio. Por outro, porém, esse novo modelo mostrou-se problemático ao colocar as escolas ameríndias sob o efetivo controle de secretarias locais, com figuras políticas muitas vezes próximas aos principais antagonistas dos ameríndios, sob a influência do conchavismo e do coronelismo típico da nossa democracia. Assim, todo e qualquer gestor da educação ameríndia, nas instancias locais, está sujeito aos percalços colocados para obstaculizar a autonomia e o *developmen* ameríndio. Também é de se ressaltar a incompetência que grassa nessas secretarias sobre a educação ameríndia, fruto da leniência do MEC em fornecer a necessária formação e instrução para os gestores e técnicos, que enfocam em seu trabalho aspectos menores da burocracia e não conseguem ter a visão, a criatividade ou a preponderância suficiente para desenvolver uma política de educação diferenciada e autônoma nas escolas ameríndias sob sua condução.

As escolas do Rio Silveiras passam por esses dois problemas. Tanto a escola municipal, que sofre o controle burocrático rígido e desértico da gestão de Bertioga, quanto a escola estadual, que tem seus direitos mais básicos negados e convive com o abandono e a letargia crônica do estado de São Paulo. Em ambos os casos, a política está sempre muito envolvida e constrói na aldeia redes de negociação acerca da escola, que muitas vezes resistem a essas conjunturas externas. Fato é que, ao menos na esfera municipal, existe iniciativa para a produção, circulação e fomento de uma educação diferenciada.

De fato, ainda no ano de 2015, passou-se a incluir nos cursos de formação continuada dos docentes de Bertioga assuntos considerados de interesse ameríndio, como parte de uma estratégia ao mesmo tempo formadora e multiplicadora da idéia de educação ameríndia que existe no município. Segundo a gestão, e eu tive oportunidade de conversar com os técnicos pedagógicos responsáveis, as discussões vêm acontecendo

no sentido de se falar mais de assuntos “indígenas”, ainda que haja uma confusão entre falar do assunto e realmente proporcionar uma educação ameríndia própria e diferenciada. O que existe de concreto até agora é uma plataforma online de formação para os professores da rede municipal, com um Quiz. As perguntas desse quiz estão reproduzidas abaixo:

Figuras 8-23: Perguntas do Quis aplicado para os professores da Rede Municipal de Bertioga. Atividade de campo, outubro de 2015.

QUIZ - O quão Índio é você?

O quão Índio é você?
14 Questões

Fez o teste elaborado pela pedagoga e pesquisadora colaboradora do núcleo Pró-Índio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Andreia Sales, e descubra o quão influenciado pela cultura indígena você é

Nome Sobrenome

[Iniciar Quiz](#)

O quão Índio é você?

Questão 1 / 14

Para um bolo no café ou à tarde, as melhores pedidas seriam:

- A. ☐ Fubá, milho ou alpim
- B. ☐ Fubá, laranja ou cenoura
- C. ☐ Laranja, baunilha ou chocolate

[Seguinte](#)

O quão índio é você?

Questão 2 / 14

Qual é o seu grau de hospitalidade para receber visitas em casa nas datas comemorativas e em festas particulares?

- A. ☐ Sou muitíssimo receptivo. Fui educado assim. Adoro compartilhar momentos de alegria abrindo minha casa aos amigos e oferecendo-lhes boa comida e bebida
- B. ☐ Não tenho o hábito de trazer convidados em casa com frequência. Minha família sempre foi mais reservada com relação ao lar e às comemorações feitas nele
- C. ☐ Sou bem receptivo. Não vejo problemas em abrir minha casa aos amigos para um jantar farto ou almoço comemorativo

Próxima Questão

O quão índio é você?

Questão 3 / 14

Segundo os costumes e a educação que teve em casa, na hierarquia familiar é uma prioridade para você respeitar:

- A. ☐ Somente aos meus pais, pois são os que moram comigo
- B. ☐ A todos da família, considerando inclusive as crianças e principalmente os mais velhos. Afinal, parentes como avós/avós e bisavós/bisavós guardam a origem, a história e a sabedoria da família
- C. ☐ Principalmente aos mais velhos da família, é claro. Fui educado a pensar assim

Próxima Questão

O quão índio é você?

Questão 4 / 14

Qual das combinações de frutas se aproxima mais das suas preferências?

- A. ☐ Carambola, banana, manga, umbu
- B. ☐ Pêssego, uva, morango, figo, jaca
- C. ☐ Goiaba, caju, maracujá, pitanga

Próxima Questão

O quão índio é você?

Questão 5 / 14

Em palavras com a letra "R" você percebe que a sua pronúncia:

- A. ☐ Não percebo nenhuma peculiaridade na forma como pronuncio palavras que têm a letra
- B. ☐ É arrastada no momento de pronunciar o R
- C. ☐ É carregada e arrastada no momento de pronunciar a letra

Próxima Questão

O quão índio é você?

Questão 6 / 14

Pelo que já escutou, as palavras *acajus*, *acará* e *ananás* devem significar:

- A. ☐ Nomes de povos indígenas, africano e oriental, respectivamente
- B. ☐ Nunca ouvi essas palavras antes
- C. ☐ Nomes de alimentos

Próxima Questão

O quão índio é você?

Questão 7 / 14

Para se curar de uma gripe ou de uma dor de barriga, você costuma:

- A. ☐ Repousar, modificar os hábitos alimentares e utilizar medicamentos de base natural, como chás de folhas e ervas, frutas e mel
- B. ☐ Repousar, tomar chás de folhas e ervas e utilizar um medicamento farmacêutico como último recurso
- C. ☐ Repousar e utilizar um medicamento farmacêutico em casos extremos

Próxima Questão

O quão índio é você?

Questão 8 / 14

Durante o verão, o ideal de banhos em um dia é:

- A. ☐ Dois banhos, no máximo. Acho bom tomar muitos banhos durante o calor, mas é preferível economizar água
- B. ☐ Mais de dois, se possível. Acho ótimo tomar muitos banhos para me manter fresco nesse período
- C. ☐ Um único banho, como nos outros períodos do ano

Próxima Questão

O quão índio é você?

Questão 9 / 14

Qual o grupo que mais se aproxima dos tipos de alimentos que você costuma consumir com frequência?

- A. ☐ Grãos (arroz, feijão etc.), massa e frango
- B. ☐ Massas, congelados e comidas exóticas, como as da culinária japonesa, por exemplo
- C. ☐ Feijão (grãos), raízes (mandioca, batata, beterraba etc.), peixe e frutas

Próxima Questão

O quão Índio é você?

Questão 10 / 14

Quais instrumentos você já tocou ou gostaria de aprender a tocar?

- A. ☐ Piano, gaita e guitarra
- B. ☐ Violão, baixo e flauta
- C. ☐ Violão, percussão e flauta

Próxima Questão

O quão Índio é você?

Questão 11 / 14

Você tem ou faria alguma tatuagem definitiva ou de *henna* (tinta natural)?

- A. ☐ Não. Ainda assim, acho tatuagens – tanto as definitivas quanto as de henna - muito legais
- B. ☐ Sim, mas só de henna. Gosto de tatuagens, mas não tenho coragem de fazer uma definitiva
- C. ☐ Sim, (tenho) algumas. Adoro tatuagens

Próxima Questão

O quão Índio é você?

Questão 12 / 14

A melhor maneira de se arrumar em ocasiões especiais, como festas de aniversário, jantares em família e compromissos de trabalho é:

- A. ☐ Com uma roupa também especial; adornos, como pulseiras, brincos, anéis, braceletes; uma maquiagem bonita e diferente
- B. ☐ Com uma roupa bonita; brincos e uma maquiagem simples
- C. ☐ Com uma roupa nova; um brinco e uma maquiagem para renovar a aparência

Próxima Questão

O quão Índio é você?

Questão 13 / 14

Digamos que está num jardim e avista uma jabuticabeira. Nessa situação, você:

- A. ☐ Acharia muito natural colher jabuticabas diretamente da árvore e comê-las
- B. ☐ Acharia interessante a possibilidade de comer as jabuticabas, mas preferiria ir até um supermercado próximo para, enfim, poder consumir as frutinhas
- C. ☐ Acharia natural colher jabuticabas da árvore e só comê-las depois de muito bem lavadas, inclusive utilizando produtos químicos para isso

Próxima Questão

O quão Índio é você?

Questão 14 / 14

Os principais brinquedos de sua infância foram:

- A. ☐ Brinquedos artesanais simples, como peão e peteca; e alguns de construção mais elaborada, como jogos de tabuleiro e bolinhas de gude
- B. ☐ Brinquedos feitos artesanalmente, como peão, peteca, corda e pipa
- C. ☐ Brinquedos feitos artesanalmente e industrialmente, como peão, carrinhos e bonecas de pano

Hope you enjoyed the quiz! Your score report is presented below.

Seu Resultado

Imprimir

Índio com orgulho!

Você tem muito da cultura indígena nos seus hábitos cotidianos

A cultura indígena está muito presente nos seus hábitos cotidianos. Esse resultado é individual, mas pode dizer muito sobre a sua família, aquela que passou a você os valores culturais e sentimentais refletidos neste teste. "Devemos perceber que grande parte da população brasileira carrega o sangue indígena em sua formação familiar", diz Andrea Sales, pedagoga e pesquisadora-colaboradora do núcleo de pesquisas Proindio da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

A fala mostra que - como não poderia deixar de ser, considerando a história do país - convivemos diariamente com as influências indígenas: lembrando das brincadeiras da infância, da base da alimentação brasileira ou do respeito e obediência aos mais velhos o reconhecimento de que a diversidade cultural do país tem a contribuição indígena deve ser sempre valorizado. "Os povos indígenas se utilizaram e ainda se utilizam da oralidade para que todos os seus saberes nos fossem passados. Mais do que valorizar, devemos também reconhecer que nosso cotidiano está permeado por essa sabedoria", completa Andrea.

Jamais será a minha intenção ser arauto da verdade e das boas novas, muito menos colocar em questão o trabalho de gente muito séria e dedicada que está à frente do trabalho na Secretaria Municipal de Bertioga. Vale lembrar que os técnicos trabalham com quase ou nenhum suporte do Ministério da Educação, que falha em produzir e fomentar material de formação para os professores. Sem mencionar a própria Universidade de São Paulo da qual eu faço parte, que mesmo estando cercada por mais de 50 comunidades ameríndias, não abre suas portas para o diálogo, não promove a inclusão, não institui cursos de formação para docentes ameríndios desde 2008. Portanto, essas pessoas que criaram esse conteúdo e o estão utilizando o fazem por pura e exclusiva vontade de discutir o assunto e colocá-lo em evidência em sua comunidade escolar. São, mais do que ninguém, profissionais de respeito. Mas é óbvio que o material carrega certos problemas, que não me furtei de comentar em Bertioga e não me furtarei de comentar nessa dissertação.

A verdade é que o material tem um objetivo simples: mostrar o tamanho da contribuição ameríndia para o modo de vida do brasileiro comum, partindo do pressuposto que as pessoas muitas vezes não se dão conta do tamanho dessa influência em seus afazeres. Essa atividade vem obviamente na esteira da Lei 11.645/2008, que

estipula uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da seguinte maneira:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Lei 11.645/2008)

Dessa forma, a preocupação oficial é propagar justamente a participação da história e cultura africana e ameríndia na formação da população brasileira, “resgatando” suas contribuições em diversas áreas. Coloco resgatando entre aspas porque obviamente não se trata de resgate nenhum, a cultura não é um naufrago à deriva no oceano social. Trata-se muito mais de uma questão de reconhecimentos, não de resgates.

Nesse sentido, a atividade proposta aos educadores do município de Bertioxa intenta justamente mostrar e discutir essa participação ameríndia. Ainda está, se podemos dizer, alguns passos atrás de efetivamente debater a autonomia dos processos de aprendizagem ameríndios, ainda patinando para enfim reconhecer que existem certos conhecimentos que compartilhamos e que tem uma origem definida historicamente. No entanto, ainda não se trata de perceber que esses conhecimentos continuam sendo produzidos com protagonismo ameríndio, e que eles são completamente capazes de mostrarem por si mesmos o vicejo desse conhecimento. Também é ainda um situação de incipiência em relação a alteridade, uma vez que encara a situação cultural integrada e integradora, exaltando um passado ameríndio que contribui para o grande caldo cultural nacional. Ora, de fato estamos vivendo um momento em que se levantam as mais diversas etnias justamente para mostrar que os ameríndios são muito diferentes daqueles idealizados pelo romantismo literário e antropológico de décadas passadas.

Uma última questão a ser pontuada é para ressaltar que é preciso entender os ameríndios não como uma unidade, mas sim como uma multiplicidade de povos, línguas e socialidades, visões de mundo e demandas. Infelizmente, o Estado brasileiro possui a incorrigível mania de tratar todos com a mesma política, como se todos os povos tivessem as mesmas demandas, problemas e discursos sobre a cultura. Esse tipo de pensamento é extremamente danoso para o debate educacional. É preciso, portanto, ter a noção bem clara de que estamos falando de dezenas de povos completamente distintos um dos outros, e não de uma categoria única.

4. Lei de Diretrizes e Bases e o Rio Silveiras

Em 1996, após um debate nacional para a reformulação da estrutura curricular e administrativa da educação nacional, envolvendo setores das escolas de base, sindicatos profissionais, professores universitários e partidos políticos, que se propuseram a reformular o sistema educacional herdado da ditadura cívico-militar brasileira, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Apesar de já ter discutido bastante os efeitos da nova legislação sobre a Educação Ameríndia, a idéia aqui é sintetizar os principais pontos de distensões entre o que foi observado e narrado nas escolas guaranis do Rio Silveiras e o texto da lei.

Com o objetivo de regulamentar e colocar em prática o que fora previsto no artigo 210 da Constituição Federal, a LDB em seus artigos 78 e 79 estipulou o seguinte:

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 bilingüe 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.

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

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

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

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

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

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

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011).

Ponto por ponto, irei retomar essa legislação em paralelo com o que foi discutido e narrado na TI Rio Silveiras, de forma a demonstrar o tamanho da distância entre a lei e a prática, mostrando que na verdade a educação ameríndia vive uma “rua de mão única”, onde praticamente nada das iniciativas autônomas e do conhecimento acumulado e transmitido pelos guaranis é considerado ou fomentado pela administração educacional brasileira.

Já no caput do artigo 78, o que foi verificado junto às escolas é que inexistem ações de fomento e assistência cultural atualmente. Como já discutimos, a escola estadual vive uma realidade completamente dissonante a essa regulamentação, pelo menos do ponto de vista oficial. Na verdade, conforme as narrativas e o que foi observado em campo, o uso das apostilas oficiais é largamente incentivado e até mesmo cobrado pelas instâncias gestoras, e não existe incentivo ou mesmo políticas de formação para os professores *juruas* que ocupam as cadeiras de especialistas na escola. Os poucos professores ameríndios que lecionam o fazem com um vínculo precário, sem nenhuma perspectiva de serem efetivados e sem nenhuma formação proveniente da Secretaria Estadual de Educação.

Deste artigo, o que vimos se realizar na prática está constante no inciso II. De fato, os ameríndios têm pleno acesso às “informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional”, já que seus docentes e seu material didático é completamente oriundo do sistema educacional tradicional e comum. Obviamente que a escola e os guaranis resistem a isso de múltiplas formas, e um debate intenso ocorre na TI para que mais professores da comunidade sejam efetivados. Conforme a fala da professora guarani:

C. - Na verdade a gente está há anos nessa luta né, de conseguir o curso porque a maioria, a gente tem uma base de uns trezentos professores indígenas no estado, mais ou menos. E 80% não tem formação de ensino

médio, e todos estão na base de contrato. Não sei se você conhece a forma de contratação do Estado, mas é por categoria né.

RAFAEL – É a tal da categoria 'O'?

C. – É a categoria 'O'. É ridículo porque tem a duzentena, e a gente perdeu uma parte dos professores, ficaram 6 meses sem dar aula, e agora esse ano de novo, que vem. Então é muito difícil, e o Estado alega que não dá pra investir num curso de formação porque os professores são contratados. E não dá pra ter concurso pra efetivar ou pra melhorar a contratação porque ninguém tem formação, e também não querem investir na formação... Então sabe aquela confusão, assim sabe? E já faz anos que ta nessa situação, e a gente ta muito agoniado. Aí cada escola tem um representante no Núcleo de Educação Indígena pra ficar trazendo essas questões políticas pra comunidade. Daqui eu que sou representante no Estado, no município é o professor A. E aí nessa sexta feira que vem vai ter uma reunião lá, daí vai cada representante das escolas, pra gente tirar as demandas mais importantes, e aí trazer pro cacique, pra comunidade, pra gente resolver algumas questões né.

Ainda sobre o tema, a professora destaca a complexidade da questão:

Atualmente, a maior preocupação é a formação e a questão do vínculo. Esse ano que vem mesmo, nossa escola se continuar a questão da duzentena, 5 professores vão sair inclusive eu. Então a gente ta agoniado. Só que tem assim, coisas paralelas acontecendo. Teve alguns meses atrás, umas lideranças foram conversar com o secretário da Educação, e aí foi apresentada uma minuta de projeto pra mudança dessa, uma alteração da categoria 'O', e aí teria um vínculo. Tá pra ser votado na assembléia legislativa já há alguns meses. Se for votado, aí acaba essa questão da duzentena nas escolas indígenas. Só que até agora a gente não teve nenhuma resposta concreta. E outra foi que o secretário de educação falou pra efetivar todos os professores indígenas, só que isso é contra a lei, né. Porque não tem como efetivar professores não formados. Só que ta vindo um argumento, que o pessoal do Núcleo ta formando, é assim: efetivar mas com a contrapartida assim do estado que, após efetivar todos, teria que ter o curso de formação, porque daí eles não teriam mais o argumento de não investir porque eles são contratados, porque eles já estariam efetivados. Então essa sexta feira é um dos assuntos que a gente vai discutir. Só que pra isso os caciques tem que concordar, o que também já não é fácil, porque uma vez que se efetiva um professor indígena você tira a autonomia do cacique, porque aqui quem manda é o cacique. Se tem algum problema interno com professor, o cacique tem autonomia pra tirar esse professor. Só que se ele é efetivo, ele vai estar vinculado somente à secretaria de educação. Então, não importa mais. É uns problemas muito complicados, que tem que atender a demanda do cacique, a demanda da secretaria... É muito delicado isso, a gente tá num processo de tentar entender tudo isso.

Como se pode ver, os professores ameríndios entendem bem toda a problemática em que estão inseridos. Compreendem perfeitamente o prejuízo acarretado pela dupla falta de cumprimento do estado, em relação à formação e a efetivação de professores ameríndios em escolas indígenas. Mas a autonomia da luta e o protagonismo na busca por soluções viáveis estão também nas mãos dos guaranis, que tomam para si o destino de suas escolas. Mais do que simplesmente compreender, os guaranis também

problematizam as conseqüências de uma simples efetivação de professores, sem a formação adequada e sem o consentimento das lideranças, que se sentiriam impotentes perante o funcionalismo.

Além do já comentado dia de atividades diferenciadas, praticamente arrancado à força dos gestores engessados da Diretoria Regional de Ensino, que busca fazer valer um direito previsto constitucionalmente e regulamentado em lei, inexistem outras ações que partam do Estado para fomentar o incremento cultural curricular no Rio Silveiras.

Já no artigo 79, a comparação com a realidade chega a ser esdrúxula. Inexistem desde há muito tempo iniciativas voltadas para programas de ensino e pesquisa ameríndias para as escolas da TI Rio Silveiras, inexistem iniciativas atuais de formação de professores para a prática docente com educação ameríndia, tanto os professores guaranis como os *juruas* que atuam nas escolas. Faz muito tempo também que as secretarias deixaram de publicar material didático, ou mesmo de incentivar que os próprios guaranis tomassem à frente desses projetos, não tendo sequer um ameríndio nas instâncias de elaboração curricular da gestão escolar. Dessa forma, tanto o currículo escolar quanto o próprio material ficam engessados e limitados, enquanto que na esfera do conhecimento tradicional é público e notório a promiscuidade entre o Ministério da Educação e as editoras, que faturam milhões a cada ano para disponibilizarem seus textos pedagógicos.

Gostaria de chamar a atenção para uma das últimas alterações na LDB que diz respeito às escolas ameríndias. Em 2014, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou um projeto de lei de autoria do próprio Poder Executivo, que visava dificultar o fechamento de escolas rurais, quilombolas e ameríndias no Brasil. Isso porque segundo dados do Censo Escolar do Inep/MEC, entre 2004 e 2014 houve uma redução drástica, de cerca de 31,46%, no número de escolas rurais do Brasil¹²⁹. Essa sanha das secretarias locais se deve a interesses orçamentários aliados a um êxodo acelerado de trabalhadores, pressionados pela especulação fundiária. Assim, pela primeira vez, se incluía na Lei de Diretrizes e Bases um excerto que fala abertamente da possibilidade de se fechar escolas:

¹²⁹ VOMERO, Maria Fernanda. A voz do campo. Revista Educação do Campo, n° 207, julho de 2014. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>, acessado em 08/07/2016.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Ainda resta saber os efeitos dessa legislação, e se ela realmente conseguiu estancar um pouco o sangramento educacional no campo, secularmente afetado pelo descaso político, pelo analfabetismo e pela violência dos proprietários rurais. Tendo em perspectiva a leniência histórica e os recentes acontecimentos na política brasileira, com o aumento do poder conservador e das bancadas ruralistas na política, é bastante preocupante a situação das escolas que atendem as populações mais marginalizadas e abandonadas do Brasil.

5. Plano Nacional de Educação e o Rio Silveiras

Recentemente, o Ministério da Educação publicou um novo Plano Nacional de Educação, válido de 2014 a 2024. O Plano Nacional de Educação é uma espécie de orientação obrigatória para os sistemas de ensino do país, e é exigido constitucionalmente a cada dez anos. Sendo assim, toda e qualquer ação político-pedagógica tomada pelos agentes gestores da educação pública em território nacional devem ser efetivadas em consonância com as metas e posturas adotadas pelo PNE.

Assim, surge a lei 13.0005/14, o novo Plano Nacional de Educação do Brasil. Curiosamente, ele vem para substituir o Plano anterior, que vigorou de 2001 a 2011, com 3 anos de atraso. Não é novidade, portanto, o descumprimento da Constituição Federal por parte das próprias instituições do Estado brasileiro. São 20 metas, divididas entre estruturantes e de apoio à diversidade e inclusão com vistas a diminuir a desigualdade econômica e social da população brasileira.

O PNE estipula em relação à Educação ameríndia, logo no artigo 8º, a exigência de que os Planos Municipais e Estaduais considerem as necessidades específicas dessas comunidades, a fim de assegurar a equidade e a diversidade cultural:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Logo na primeira meta constante do documento, que trata da erradicação do analfabetismo na população brasileira, a submeta 1.10 versa sobre a necessidade de ampliação da estrutura física e do atendimento educacional das populações do campo e ameríndias:

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

Como já discutido acima, a política de fechamento das escolas rurais ganhou um fôlego impressionante nos últimos tempos, motivando uma legislação específica por parte do Poder Executivo para conter o sangramento das vagas escolares no campo. O PNE, portanto, insiste nessa necessidade de ampliação e fortalecimento das escolas rurais, quilombolas e ameríndias, como uma forma inescapável para erradicar o analfabetismo no país. Infelizmente, a cultura que ainda persiste na cabeça dos gestores e do Estado brasileiro é que a educação representa um gasto e não um investimento para alavancar as condições sociais, e o *lobby* de fazendeiros continua falando mais alto nas políticas públicas para a população do campo.

A estratégia 2.6 discute a necessidade de diversificar as propostas pedagógicas partindo das condições existentes e repensar as maneiras como o tempo e o currículo são estruturados nesses casos, para que a meta de universalização do atendimento no ensino fundamental de nove anos se concretize:

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

Nessa estratégia, o texto aprovado reconhece e orienta os sistemas educacionais de todo o país que é preciso compreender as formulações pedagógicas de acordo com as necessidades locais e comunitárias. No caso das escolas da TI Rio Silveiras, esse tipo de discernimento ainda está muito incipiente e pouco discutido entre os gestores das redes

estaduais e municipais, sendo de difícil aceitação que as escolas ameríndias possuam horários e calendários adequados à sua realidade. A burocracia exige que determinados preceitos sejam observados, e um malabarismo dos papéis é necessário para que as demandas ameríndias sejam atendidas, como no caso da frequência do Programa Bolsa Família que relatei anteriormente nessa dissertação.

A meta 4 do PNE orienta que é preciso universalizar o acesso no ensino especializado na educação básica aos alunos com necessidades especiais, de forma a aprimorar a educação inclusiva. Para isso, uma das estratégias é a seguinte:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

Inexiste nas escolas da TI Rio Silveiras, pelo que foi observado e narrado durante essa pesquisa, quaisquer ações nesse sentido. Por enquanto, tal estratégia ainda se encontra no campo das promessas.

A meta 5 estipula que é preciso alfabetizar todas as crianças do território nacional que frequentam o ensino básico, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

Conforme já bastante discutido na dissertação, a escola municipal do Rio Silveiras obteve material didático especializado elaborado pelos próprios guaranis para a alfabetização das crianças em sua língua materna. Não é um problema para a escola, pelo menos nesses anos iniciais, a manutenção da alfabetização em guarani, pois além do material específico elas são conduzidas por professores nativos formados para atuarem nessas condições.

Em relação à meta 6 do PNE, que busca oferecer atendimento em tempo integral para pelo menos metade das escolas do país e um quarto dos alunos da rede nacional de ensino, foi pensada a seguinte estratégia em relação às escolas ameríndias:

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

Está ausente, por enquanto, qualquer discussão nesse sentido na TI Rio Silveiras. Na verdade, isso será bastante dificultado caso a coabitação de escolas da rede municipal e estadual persistir, sendo necessário que uma das esferas assuma a responsabilidade pela integralidade do ensino, e a outra parte construa outro espaço para alocar a sua demanda escolar. Parece, no entanto, que a discussão entre os ameríndios sobre esse assunto seria bastante acalorada, uma vez que as diferentes visões para as funções da escolaridade ainda está bastante acesa. Manter as crianças em tempo integral no espaço escolar sem um objetivo construído coletivamente, com protagonismo e autonomia ameríndios, pode representar um grande retrocesso para a comunidade. Porém, obviamente, há quem dentro da TI encare a escola totalmente jurua como uma saída para o desenvolvimento local. De fato, é preciso mais investigações específicas sobre o assunto para se traçar um panorama mais confiável nesse sentido.

A meta seguinte fixa os índices de qualidade, e não será nosso papel aqui discutir o que se pretende dizer com qualidade, a partir das notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mensurado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – INEP). Apenas iremos ressaltar que essa avaliação, por enquanto, ignora completamente a língua guarani ou qualquer outra, bem como suas estratégias de aprendizagem, seus conhecimentos culturais ou qualquer iniciativa que esteja fora dos parâmetros comuns de escolarização nacional. Mesmo assim, o PNE traça duas estratégias para as escolas ameríndias que dizem respeito diretamente à TI Rio Silveiras:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas

socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

É fundamental aqui descrever uma grande contradição que precisa ser apontada. A preocupação brasileira, obviamente, reside nos péssimos resultados averiguados pelo PISA na educação básica. Em 2012, em meio portanto das discussões em torno do novo PNE, o Brasil ocupava a vexatória posição geral de 57º entre 65 países participantes¹³⁰. Portanto, o Estado visava a melhoria desses resultados. Acontece que nossas avaliações não levam em consideração a diversidade étnica e cultural das escolas ameríndias, para dizer o mínimo. E não há no PNE nenhuma previsão de se investir em formas de avaliação diferenciadas para esse tipo de situação, além de vagas menções à promoção de autoavaliação por parte das escolas, sem nenhum reflexo no IDEB e na Prova Brasil, conseqüentemente. Essas estratégias citadas acima, portanto, parecem ser promessas vazias para o cumprimento de uma agenda “tolerante”, que de fato não estão no centro da preocupação do Estado brasileiro. Resta saber até quando conseguiremos manter essa bipolaridade nas ações oficiais, que tanto ruído de comunicação causa e dificulta sobremaneira o diálogo educacional. No caso da TI Rio Silveiras, como já verificamos, os resultados dessas provas são omitidos, e há uma resistência dos professores com esse tipo de avaliação externa, muitas vezes existindo um boicote declarado a elas. Isso apenas ajuda a maquiagem a realidade de um abandono de políticas de fomento e incentivo para que outras formas de avaliação e de métodos de aprendizagem sejam desenvolvidos e reconhecidos em escolas ameríndias.

A meta 15 se refere à formação e titulação de todos os professores que atuam na educação básica, para que nenhum docente atue sem o devido diploma específico para sua área. A meta traça o objetivo de que em um ano, ou seja, em 2015, essa meta esteja plenamente cumprida. Em relação aos ameríndios, existe a seguinte estratégia:

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

Já tendo isso sido discutido, os professores da rede municipal são todos guaranis e possuem titulação adequada para ocupar suas posições, segundo a lógica institucional.

¹³⁰ INEP, Relatório Nacional Pisa 2012: Resultados brasileiros. Ministério da Educação.

Já na escola estadual, o quadro é praticamente reverso. Não existem ainda programas de formação adequados, nem políticas de contratação que sejam específicas e que atendam às demandas da TI Rio Silveiras, sendo essa um grande motivo de frustração e de reivindicação dos educadores guaranis.

A última meta que irei tratar se refere à constituição de planos de carreira para os docentes brasileiros, no prazo máximo de dois anos. Seguindo a mesma linha das metas anteriores, existe uma estratégia que pontua a necessidade de se pensar em ações específicas para as comunidades ameríndias:

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

Ora, é bastante evidente aqui o descumprimento latente dessa estratégia na escola estadual do Rio Silveiras. Os cargos são preenchidos da mesma forma que o são em qualquer lugar do estado de São Paulo, por escolha do candidato. Apenas as cadeiras que sobram, por afastamento ou substituição, foram ocupadas por professores ameríndios. Isso porque a legislação estadual sobre o magistério estadual consiste basicamente na Lei 444/85, a famosa Lei do Magistério, extremamente atrasada e anterior à Constituição. É um ponto importantíssimo para a luta dos docentes ameríndios que consigam modificar essa legislação, reformá-la afim de que acomode os desígnios das comunidades ameríndias, seu direito universal de alteridade e de autonomia, reconhecidos, mas inoperantes juridicamente.

Para os professores de Bertioga, foi criado através da Lei Complementar número 35/2004 o cargo de professor índio, a fim de justificar a existência e garantir a contratação daqueles que iriam alfabetizar as crianças guaranis após a fundação da escola. A lei é bastante genérica, e sua especificidade ocorre justamente devido à solução rápida e precisa que a administração municipal encontrou para prover os docentes guaranis à escola. Interessante ressaltar que a comunidade guarani do Rio Silveiras tem papel de protagonismo na escolha e até mesmo da destituição desses professores, conforme estipulado no artigo 2º da lei:

Art. 2º. O provimento ao cargo de Professor índio se dará mediante Processo Público de Seleção, que consiste na escolha pela própria comunidade indígena da Aldeia Rio Silveira dos índios que assumirão os cargos de professor, que serão nomeados através de Portaria do Prefeito e poderão ser

demitidos a qualquer tempo, mediante solicitação da comunidade indígena e procedimento administrativo sumário.

§ 1º. Para o exercício da atividade docente na escola indígena é requisito essencial que os professores sejam oriundos da própria etnia, com habilitação no Magistério Indígena.

Dessa forma, os guaranis são colocados como padrões dos professores, evitando assim um pouco do controle estatal sobre essas figuras tão importantes no diálogo cultural e social da TI Rio Silveiras. Coloca-se assim um processo seletivo inteiro nas mãos dos atores guaranis, que dependem apenas de sua própria socialidade para definir quais os rumos que a escola e que os processos de ensino e aprendizagem devem tomar, bem como assistir verdadeiramente suas crianças com professores guaranis. Com certeza, é um elemento interessante para novas pesquisas de campo pensar como essa legislação refletiu-se e ainda reflete nas demandas guaranis, principalmente em relação à escola estadual, que vive uma realidade completamente diversa.

Em 2015, a municipalidade de Bertiooga aprovou seu novo Plano Municipal de Educação¹³¹, na esteira do PNE. Alguns poucos pontos devem aqui ser colocados, como forma de atualização e orientação para futuros encaminhamentos a quem se interessar pela questão.

Chama a atenção a ausência, em todo o Plano, de qualquer ação específica para a comunidade ameríndia de Bertiooga. A única meta em que os ameríndios são mencionados é na que trata do aumento da escolaridade entre jovens e adultos, no entanto sem nenhuma ação concreta a ser realizada para a comunidade. Pontos nevrálgicos que observamos e foram narrados nessa pesquisa se encontram solenemente ignorados pelo Plano, como o caso da formação continuada dos professores e do fomento para a criação de materiais didáticos específicos. Também não se tocaram em polêmicas com a avaliação externa, nem na pretensão de se criar instrumentos mais adequados para que a comunidade seja avaliada de forma justa. Aparentemente, não se pode afirmar que a comunidade guarani *mbya* do Rio Silveiras participou dos debates necessários para a formulação deste Plano Municipal, pois muito de suas demandas foi deixado de lado. Na verdade, o texto promulgado aparece mais como uma espécie de “prestação de contas”, como se o município estivesse sendo inquirido sobre o que fez a respeito das metas e das estratégias do PNE, do que propriamente planejando e se preparando para o próximo decênio. Parece ser, a meu ver, um instrumento político de

¹³¹ BERTIOGA, Lei nº 1.165, de 26 de Junho de 2015.

intenções outras que de coordenação e efetivação de práticas pedagógicas em consonância com o texto do PNE.

CONCLUSÕES

A despeito de tudo o que foi discutido ao longo desta dissertação, e de ter a absoluta consciência de que, apesar de tantas linhas terem sido gastas nessa jornada, muito ficou por ser dito e analisado, é preciso tecer algumas considerações à guisa de conclusão. Farei isso tentando dar os contornos mais dinâmicos entre toda a bibliografia consultada e instrumentalizada metodologicamente para a pesquisa, e as narrativas que tive a oportunidade de coletar, bem como todas as fontes documentais que tive acesso e pude compartilhar na dissertação.

Antes desse exercício, cabe explicar o título desta dissertação. Concluimos existir uma disparidade latente entre aquilo que é proposto pela legislação brasileira em matéria de educação ameríndia, e aquilo que o Estado efetivamente pratica, cobra e promulga nas instituições escolares, tendo as escolas do Rio Silveiras como objeto de pesquisa particular, mas que a bibliografia discutida corrobora em outras localidades. Sendo assim, nós temos uma lei, ou melhor, um conjunto delas, fruto da relação entre a demanda ameríndia e o Estado brasileiro, que norteia e dá diretrizes para o funcionamento da educação ameríndia dentro de um espírito progressista, diverso e plural, encarando a escola dos ameríndios como algo diferenciado, que requer ampla autonomia para funcionar em consonância com essa visão. Em uma espécie de camada inferior, subsiste a norma, ou seja, um conjunto de valores e padrões compartilhados pelos gestores dessa educação, que tem dificuldades em promover a implantação da legislação, preferindo focar em aspectos burocráticos e administrativos, fazendo a máquina funcionar de forma semelhante a qualquer escola, com seus controles e suas falhas. A norma, nesse sentido, está diretamente sendo implantada, negociada e justificada por técnicos e gestores que, pelo menos a partir da nossa observação, deixam pouca margem para uma educação diferenciada. A norma exige, como seu próprio nome sugere, a normatização dos processos burocráticos, das avaliações, das fichas de frequência, dos diários de classes, da vida funcional e pedagógica da escola, com ampla ênfase nos aspectos administrativos.

Por fim, existe a prática. Termo complexo, prenhe de discussão nas ciências sociais, aqui é colocado como o trabalho cotidiano levado a cabo nas aulas, nas reuniões pedagógicas, no dia a dia das escolas. Nessa camada, muito mais rica e mais interessante do que as anteriores, subsistem atitudes e pensamentos que ora coadunam com a lei, ora com a norma, ora com os próprios interesses da comunidade ou de um ator em específico nessa rede. A prática é permeada por diferentes visões de escolas, que muitas vezes estão em conflito com o que a norma exige, mas em consonância com a orientação da legislação. Por exemplo, um dia de atividades diferenciadas na escola estadual está completamente adequado perante a Constituição e a LDB, mas teve que ser negociado com paciência frente aos gestores detentores da norma. A escola ameríndia do Rio Silveira, assim, parece caminhar entre três camadas de regulamentação de suas atividades, sendo a prática aquela que subverte a norma para permanecer com a lei.

Sendo assim, é preciso retomar brevemente alguns dos pontos chaves que nortearam minhas conclusões: a complexidade, a distinção fundamental entre cultura e “cultura”, a socialidade, o *development* e o conceito de educação indígena.

A complexidade nos faz superar dicotomias, ajuda ao investigador a buscar mais do que aquilo que está superficialmente relacionado ao seu “objeto”. Tratando-se de ciências humanas, a complexidade ensina que é preciso construir um conhecimento que religue os saberes, que compreenda aquele fragmento de realidade dentro de um cosmo significativo e ao mesmo tempo sócio-histórico. Entender, portanto, a concepção dialética e complexa da existência humana não é limitar sua investigação aos aspectos empíricos encontrados, mas sim transportá-las até onde elas constroem significados em conjunto. Dessa maneira, pude discutir o papel da gestão municipal de Bertioga em sua complexidade, e não apenas reduzi-lo a uma mera reprodução das deliberações estatais. Também está colocada em perspectiva complexa a figura do professor ameríndio, que transita com maior liberdade entre dois “mundos” supostamente opostos, o *jurua* e o *mbya*, e que é um mediador criativo e autônomo dessa ligação de saberes, tanto dentro quanto fora da escola. Docentes com visões de mundo e socialidades específicas, com preocupações individuais e coletivas, mas agentes e resistentes o tempo todo.

A fundamental distinção entre a cultura e a “cultura”, ou seja, o discurso político que representa as aspirações e demandas étnicas permite-nos colocar a educação ameríndia em uma perspectiva bem mais fecunda do que simplesmente tentar definir o

que é ou não é guarani, o que pode ou não ser considerado *jurua*, o que está miscigenado ou o que está definitivamente aculturado. Assim, através dessa chave interpretativa, pudemos entender melhor as narrativas que mostravam preocupação com a língua guarani, seus usos e suas corrupções dentro do ambiente escolar. O discurso sobre a cultura aparece como um instrumento que legitima demandas, que incentiva a busca por autonomia e que permite uma relação dialógica em que o branco, o interlocutor em geral, é obrigado a sentar para conversar. É muito claro que se a língua guarani deixar de existir amanhã, os guaranis continuarão a se identificar como guaranis. Mas o que está em questão é a “cultura”, são os reflexos políticos que a língua representa no diálogo com a sociedade brasileira.

Pensar em termos de socialidades ajudou a fugir de simplificações ardilosas que poderiam encaixotar a análise em mônadas indivisíveis. Permitiu que compreendêssemos a configuração política da TI Rio Silveiras dentro de uma rede de atores bastante extensa e complexa, que se reflete tanto na escola quanto na “cultura”. Não se trata de comparar os guaranis *mbyas* com os *juruas*. Trata-se de entender como os guaranis *mbyas* entendem sua educação ameríndia dentro de uma conjuntura intensa de contato com o *jurua*, ou seja, como a escola pode estar situada frente às aspirações políticas internas e externas da comunidade, como ela pode servir aos interesses dentro dessa escala micro e macro de poder. Seria impossível fazer esse tipo de conjectura se não tivéssemos um arcabouço teórico que se preocupa mais com as formas relacionais do que com os conjuntos e as funcionalidades de uma “sociedade”, se é que podemos usar esse termo.

Também foi preciso compreender a TI Rio Silveiras dentro da perspectiva de certa forma otimista do *developmen*. Extremamente singrados pela estrada Rio-Santos, em contato constante com o *jurua*, totalmente dependentes de recursos monetários para a sobrevivência, os guaranis da TI Rio Silveiras estão, muitas vezes, face às acusações de aculturação (muitas vezes com interesses fundiários, obviamente). Sua relação com a terra, sua língua, suas vestimentas e seus modos de vida estão em constante questionamento, mesmo que involuntariamente. É exatamente aí que encontramos o *developmen*, o desenvolvimento de hábitos e modos que reforçam e fazem os guaranis mais iguais a si mesmos. No uso da tecnologia, em busca dos sábios de outras regiões. Na alfabetização, catalisando e instrumentalizando a educação para os anos difíceis de

negociação que virão. Tenho completa consciência de que, caso mais investigações sejam feitas, verificar-se-á que o *developmen* guarani *mbya* no Rio Silveiras viceja.

Por fim, o conceito de educação indígena permitiu que essa dissertação discutisse a educação guarani dentro de referenciais teóricos consolidados, mas sem procurar rotulá-la. Isso porque a identificável socialidade *mbya* no Rio Silveiras solapou qualquer visão cristalizada ou modelo pré-fabricado de escolarização. O que ficou de referência, com certeza, é a necessidade de libertação da tutela e da visão do ameríndio com uma condição temporária, a ser integrada à comunhão nacional, como se nossa sociedade fosse de fato algo coeso e desejável. Na verdade, ainda resta um caminho bastante longo para que o que acontece nas escolas guaranis possa ser catalogado como “educação indígena”, caso esse fosse o desejo dos especialistas e dos próprios ameríndios. Talvez essa necessidade de adequação esteja mais ligada aos interesses dos acadêmicos e antropólogos do que dos ameríndios. De fato, muito dos requisitos são preenchidos em algumas esferas, outros nem tanto. Quando se aproxima o olhar, percebe-se uma teia de relações e de particularidades que fazem a educação praticada pelos guaranis *mbya* no Rio Silveiras algo único. Isso porque a educação indígena deve, obrigatoriamente, ser algo feito por e para os ameríndios, e como já discutimos, esse projeto ainda está em construção na aldeia. Os anseios e os objetivos da escolarização se encontram muito mais nas narrativas do que efetivamente em projetos definidos para as escolas.

As dificuldades encontradas pelos ameríndios foram relatadas nessa dissertação, e ajudam a explicar essa condição atual da escolarização: ausência de diálogo e falta de reconhecimento por parte dos técnicos e gestores da educação da produção cultural e pedagógica guarani; leniência completa em relação ao fomento, produção e distribuição de material didático específico, falhas constantes na formação dos professores ameríndios são as principais delas.

Creio que deva existir uma relação umbilical entre a ausência da oferta de formação específica aos professores ameríndios do estado de São Paulo, aliado a burocracia operativa da rede estadual na condução e elaboração de políticas gestoras e pedagógicas para a escola e o profundo desprezo pelo conhecimento ameríndio que viceja na secretaria estadual. Isso acontece por conta da falta de vontade política da gestão do estado em se adequar às demandas ameríndias e não encontrar soluções jurídicas viáveis e de longo prazo para a contratação dos professores nas escolas

ameríndias diferenciadas, como previsto por lei. Assim, como muitos professores não-índios lecionam na escola, acaba-se enfraquecendo o discurso sobre a cultura e interferindo, sem que para isso precisem efetivamente querer interferir, no olhar do gestor sobre o que é conhecimento ameríndio, como fomentá-lo e como valorizá-lo na rede estadual. Infelizmente, nossos técnicos e gestores estão muito mais preocupados em obter os encaminhamentos burocráticos da rotina escolar do que em promover uma educação diferenciada, ou mesmo reconhecê-la. Assim, temos uma escola ameríndia que luta constantemente para ter algum conteúdo ameríndio em seu currículo, mesmo que isso pareça um tanto quanto esquizofrênico. Investigações mais profundas podem caminhar no sentido de entender até que ponto essa relação se constitui, e quais as características sociais que advém dela.

Isso não quer dizer que a escola guarani não seja efetivamente uma escola guarani. A situação de abandono estatal abre espaços para a criatividade, como no dia de atividades diferenciadas, em que a socialidade *mbya* mostra todo o seu vigor. Como no Ponto de Cultura, que irradia e potencializa a vida da aldeia para o globo, transformando o Ocidente em uma verdadeira aldeia global. Como nos dias de aplicação dos testes e avaliações oficiais, que se transformam em dias de articulação e resistência. Os ameríndios estão o tempo todo discutindo, construindo coletivamente suas demandas, consultados seus parentes em outros territórios, fortalecendo suas lideranças e embasando o diálogo com o *jurua*. Por outro lado, as tentativas de controle e de cerceamento aperfeiçoam ainda mais as formas criativas de condução pedagógica dos professores ameríndios na escola municipal.

Essa construção coletiva dos guaranis *mbyas* está pautada por diferentes visões do que seria a escola ameríndia, e quais os objetivos ela deveria procurar atingir. É importante frisar que, na TI Rio Silveiras, a multiplicidade de atores e de vozes sobre o assunto faz com que não possamos pensar em uma visão única sobre a escola. Ainda que sejamos tentados sempre a destacar uma dicotomia, uma oposição entre nativos e brancos, entre o Estado e a aldeia, essa dicotomia acabaria por obscurecer a riqueza de visões presentes e discutidas nesta dissertação. Iremos portanto, abandonar essa idéia, pelo menos enquanto os guaranis *mbyas* nos oferecerem tantas e díspares narrativas sobre a escola que querem. Mais importante para eles que definir esses objetivos e essas “formalidades”, a preocupação principal é com a luta pela terra. Luta maior, interminável, que desde o primeiro contato tem sido o mote da sobrevivência ameríndia

no Brasil em sua relação com o branco e com o estado. Apesar de viverem em áreas demarcadas, os guaranis sabem bem que o humor do estado brasileiro vive à sabor das vontades da elite política, e que sua situação é estável, porém dificilmente definitiva. Assim, dentro dessa luta estratégica, o Rio Silveiras tem servido como ponto de passagem para os guaranis em migração, tem recebido ameríndios refugiados, tem promovido encontros e sendo uma base em São Paulo para acolher e discutir com os parentes. A escola ameríndia, e por consequência as suas vicissitudes, é parte dessa estratégia maior, sendo uma importante decisão tática entender como ela deveria funcionar, para que possa ajudar no futuro os ameríndios na luta pela terra.

Gostaria de concluir essa dissertação com a valorização da figura desses professores ameríndios. Figuras transitórias entre dois mundos, debatedores e pensadores de sua cultura, políticos hábeis ao tratar da “cultura”, formadores e servidores de sua comunidade, não podem ser vistos de forma alguma como meros replicadores de políticas que vêm de cima, seja de Brasília, São Paulo ou Bertioxa. Seres pensantes, autônomos em suas propostas pedagógicas, ajudaram a construir essa pesquisa preocupados com o futuro da comunidade e dos guaranis, discutindo um Plano Político Pedagógico para suas escolas, e ansiando pelo reconhecimento dos gestores de toda a contribuição cultural que estão realizando. Não tenho dúvidas que, muito em breve, a exemplo do que aconteceu e continua acontecendo em Oaxaca, teremos também no Brasil escolas ameríndias com projetos de autonomia bem consolidados, nos quais as escolas deixarão de ser um centro único de conhecimento para serem parte integrante da aprendizagem cósmica guarani, e os professores terão papel de destaque nesse caminho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. *Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica*. **Cadernos de Campos**, 3:9-29, 2003.
- ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. *Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas luas*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 19, nº 55, junho/2004,
- ALMEIDA, Milton José de. *A capela da memória*. In: **Cinema: Arte da Memória**. Campinas - SP: Autores Associados, 1999
- ARENDT, Hanna **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARTLETT, F. C. *Experiments on Remembering: The Method of Repeated Reproduction*. In: **Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, v. 1. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERGER, G. *A investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional*. **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**, Universidade do Porto, Portugal, no.3/4, 1992, p. 23-36.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**— Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.
- BRANCO, João Migliari. **Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação Alternativa em Oaxaca**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP, 2015.
- BRASIL (1967) Decreto-lei nº 5.371 de 1967
- BRASIL (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

BRASIL (1991) Decreto Presidencial nº 26. Brasília.

BRASIL, Congresso Nacional (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394. Brasília.

BRASIL (2008) Congresso Nacional. Lei 11.645

BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. **Processo de Trabalho, Lutas Sociais e Formas de poder**. Tese de Doutorado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

CALDAS, Alberto Lins. *Transcrição em História Oral*. Revista do Núcleo de Estudos em História Oral – USP. São Paulo: v. 01, n. 01, p. 71-80.

CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda Ensino da. **História e Memória Coletiva**. Artmed, 2007

CARVALHO, Edgard de Assis. *Contra o Relativismo*. In CARVALHO, Edgard de Assis. **Enigmas da Cultura**. São Paulo: Cortez, 2003

CARVALHO, Jailton Nascimento. **Mawa'aiaká – Escola de Resgate Cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004**. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

CATANI, D. B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARLOT, B. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 7-18, abril, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *USP 94: a terceira fundação*. **Revista de Estudos Avançados**, 8 (22), 1994.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.

CLASTRES, Helene. **Terra sem Mal**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, São Paulo. **A questão da educação indígena**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

COSTA, Emília Viotti da. **A dialética invertida e outros ensaios**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

COSTA, Mauro Gomes da. **A Igreja Católica no Brasil: as ações civilizatórias e da conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro – Amazonas (1960-1980)**. Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP - 322 páginas. Campinas, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro (org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac&Naify, 2009.

DIAS, Carla de Jesus; ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. *A Floresta como Mercado: caça e conflitos na Reserva Extrativista do Alto Juruá – Acre*. **Boletim Rede Amazônia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-27, 2004.

ECKHART, Jan. **Tenonde Porã: Uma Aldeia e seus núcleos**. São Carlos: UFSCAR, 2014. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?* In: FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FIORI, Ernane Maria. *Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra*. In FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GAMBINI, Roberto. **O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada ao PPGAS-FFLCH. São Paulo: 2008

INGOLD, Tim. **Lines: a brief history**. London: Routledge, 2007.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. *História, Política e Ensino*. In: Bittencourt, Circe. **O Saber Histórico na sala de aula**. Editora Contexto

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso**. Maringá, PR: Eduem; São Paulo: Edusp, 2008

LECLERC, Gerard. **Crítica da Antropologia: Ensaio acerca da história do africanismo**. Lisboa, 1973. Editora Estampa

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena*. In.: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: GLOBAL/FAPESP/MARI-USP. (pp.29-43).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez. 1994.

MACEDO, Valéria Mendonça de. **Nexos da diferença: cultura e afecção em uma aldeia guarani na Serra do Mar**. Tese de Doutorado apresentada ao PPGA da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena na Escola*. **Caderno Cedes**. Cuiabá, Ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. *Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico*. ISSN 0101-4714 **An. Mus. Paul Vol.2 no.1** São Paulo 1994. pp. 9-42.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares*. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, 2003. pp. 33 11-36.

MENGA, Ludke. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MIDDLETON, David e BRAWN, Steven D. *A psicologia social da experiência - a relevância da memória* In **Pro-Posições**. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - Unicamp**. Vol 17, n. 2 (50), 2006.

MORAES, M. C. e VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. *Indagações sobre a História ensinada*. In: **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

NAVARRETE LINARES, Federico. *Las fuentes indígenas: mas allá de La dicotomia entre historia y mito*. **Estudios de cultura Náhuatl**, ISSN 0071-1675, Nº. 30, 1999

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos de etnia indígena Pankararu em uma escola pública da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

OECD. (1995). **Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

OLIVEIRA, Marco Antônio de (org.). **Pesquisa socioparticipativa na Amazônia Ocidental: aventuras e desventuras**. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

PIMENTEL, Spensy K. **Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani**. Tese de doutorado apresentada ao PPGAS da FFLCH-USP. São Paulo: 2012.

RANGEL, L. H. V. *O Brasil de Darcy Ribeiro*. **Revista Margem - EDUC**, São Paulo, v. 6, p. 15-22, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **Maíra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

RUFINO, Marcos Pereira. *Índios, Missionários e Reviravoltas: reflexões sobre a cultura e a civilização*. In: FERNANDES, M. F. L., ROVAI, M. L., LANDINE, T.S. (organizadores). **Civilização: Sentidos e Paradoxos**. São Paulo, FAP-UNIFESP, 2014.

SAHLINS, Marshall David. **Cultura na Prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

SAHLINS, Marshall D. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorga Zahar Ed., 2003.

SANTOS, Ediógenes Aragão. *Representações e práticas pedagógicas na construção da escola republicana: discriminação, racismo e preconceito nos manuais de formação de professores 1870 – 1930*. In: VALE, André Dela, MATTOS, Izalto Júnior Conceição (organizadores). **História e Educação: Pesquisas e Reflexões**. Piracicaba: SP. Biscalchin Editor, 2014.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A construção social da Memória*. In: **Memória Coletiva e Teoria Social**. pg 53-54.

STRATHERN, M. *For the motion (1) (1989 debate: The concept of society is theoretically obsolete)*. In: INGOLD, T. (ed.) **Key debates in Anthropology**. London/New York. Routledge, 1996.

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

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar**. Tese de doutorado apresentada ao PPGAS – FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés(Orgs.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.**/ Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. *Perspectivismo e Multi naturalismo na América Indígena. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.* Cosac & Naify, São Paulo, 2002.

WAGNER, R. *Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné?* [1974]. **Cadernos de campo**, n. 19, PPGAS-USP, 2010.

WHITAKER, Dulce C. **A Sociologia Rural: Questões Metodológicas Emergentes.** Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.