



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS -  
MESTRADO**

**NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
UMA ETNOGRAFIA SOBRE TERRITORIALIDADE,  
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA MBYÁ-  
GUARANI**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Suzana Cavalheiro de Jesus**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS -  
MESTRADO**

**NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
UMA ETNOGRAFIA SOBRE TERRITORIALIDADE,  
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA MBYÁ-  
GUARANI**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Suzana Cavalheiro de Jesus**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

**NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
UMA ETNOGRAFIA SOBRE TERRITORIALIDADE,  
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA MBYÁ-  
GUARANI**

**por**

**Suzana Cavalheiro de Jesus**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Linha de Pesquisa de Identidades Sociais e Etnicidade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais.**

**Orientadora  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ceres Karam Brum**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS -  
MESTRADO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
UMA ETNOGRAFIA SOBRE TERRITORIALIDADE, EDUCAÇÃO E  
INFÂNCIA NA PERSPECTIVA MBYÁ-GUARANI**

elaborada por  
**Suzana Cavalheiro de Jesus**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências Sociais**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Ceres Karam Brum, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Orientadora/Presidente)

**Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Dr<sup>a</sup> (UFSC)**

**Sérgio Baptista da Silva, Dr<sup>o</sup> (UFRGS)**

Santa Maria, 01 de março de 2011.

## AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação foi uma importante caminhada pessoal e profissional. Ao longo do caminho, estive com pessoas que foram fundamentais para que este trabalho pudesse ser concluído. A estas meus mais sinceros agradecimentos...

Agradeço primeiramente aos Mbyá-Guarani que vivem e que já passaram por Santa Maria, desde que iniciei meus trabalhos de campo, especialmente a Karáí Mariano, Kerexu, Cesáreo, Luiza, Adelino, Amélia, Valdomiro, Fábio e todos com quem tive a oportunidade de conviver no acampamento. Agradeço a Juca, Hugo, Sibelina, Paulinho, Irineu, Fabiano, Julia, Priscila, Adriano e Rosana, jovens e crianças que me permitiram compartilhar de suas trajetórias.

Às Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social de Santa Maria, à João Maurício Farias da FUNAI de Porto Alegre, e à Susana Grillo da Coordenação Geral de Educação Indígena/SECAD/MEC, pelos diálogos indigenistas.

Ao grupo de voluntários e voluntárias, Luciméia, Cláudia, Maria de Lourdes, Raquel, Carmem e demais pessoas envolvidas que me apresentaram suas dúvidas e concepções na busca da vivência de direitos humanos.

Ao Anderson, pelo companheirismo e pela compreensão de minha ausência.

Aos meus pais e irmão pelo apoio e confiança depositada no caminho que escolhi.

À minha amiga Ana e ao Sr. Iguatemi pelas caronas até o acampamento Mbyá.

À amiga e colega de profissão Bárbara Delpretto, pelos momentos de diálogo sobre educação e sociedade.

À amiga e também colega de Mestrado Daiane Amaral, pela companhia nos trabalhos de campo, em reuniões, oficinas de formação de professores, discussões e escutas etnográficas.

Aos colegas de Linha de Pesquisa e de Seminário de Dissertação Francine, Larissa, Renato, Fernanda e Franciele, pelas leituras do meu texto, comentários e sugestões.

Aos demais colegas de Mestrado pelos intercâmbios de experiências e opiniões.

À Nelise Moreira pela revisão textual.

À Jane, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pelo empenho nas soluções burocráticas e acolhimento de minhas dúvidas.

À Professora Maria Catarina e ao Professor Guilherme Sá pela escuta e orientações acerca do caminho da etnologia.

Aos colegas da Coordenação Geral de Diversidade/SECAD/MEC pelos conhecimentos acerca de processos de gestão na educação para a diversidade.

Aos Grupos de Trabalho *GT 09 – Antropología y Educación. Diversidad y desigualdad en los nuevos contextos*, da *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM, 2009)*, coordenado pelas pesquisadoras Ana Maria Rabelo Gomes, Maria Rosa Neufeld e Gabriela Czarny; *GT 16 – Do Ponto de Vista das crianças: pesquisas recentes em Ciências Sociais*, do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Ciências Sociais (ANPOCS, 2009) e *GT 11 – Antropologia da criança: reconhecendo conhecimentos infantis*, da Reunião Brasileira de Antropologia (RBA, 2010), ambos coordenados pelas Antropólogas Antonella Maria Imperatriz Tassinari e Clarice Cohn. Agradeço pelos debates teóricos, trocas de experiências e bibliografias.

Aos Professores e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais por acreditarem em nossas pesquisas, pelos ensinamentos e orientações.

Aos membros das Bancas Examinadoras do Exame de Qualificação e da Defesa Pública desta dissertação, Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG), Antonella Imperatriz Tassinari (UFSC) e Sérgio Baptista da Silva (UFRGS), pela leitura do trabalho, críticas e sugestões.

E de modo especial, à minha Orientadora Ceres Karam Brum, quem apresentou-me à etnologia. Sou grata por aceitar conduzir-me neste caminho, pelas leituras deste e de outros textos que escrevi, pelas escutas e pelos diálogos etnográficos. Agradeço por acreditar nesta pesquisa e expresso aqui minha grande admiração a sua pessoa e trajetória profissional.

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado

Universidade Federal de Santa Maria

### **NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ETNOGRAFIA SOBRE TERRITORIALIDADE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA MBYÁ-GUARANI**

AUTORA: SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS

ORIENTADORA: CERES KARAM BRUM

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 01 de março de 2011.

Este texto de Dissertação configura-se na sistematização de uma etnografia realizada junto a um acampamento indígena Guarani Mbyá, em Santa Maria. A pesquisa inscreve-se, nos âmbitos da Antropologia da Educação, da Etnologia indígena e da Antropologia da Criança, objetivando compreender de que forma a população Guarani se relacionou com tentativas de se construir propostas de educação escolar para suas crianças. Para tanto, proponho um recorte teórico realizado através do conceito de campo, trabalhado por Bourdieu (1989), a fim de unir essas iniciativas na construção de um Campo da Educação Escolar Indígena, com o qual os Mbyá-Guarani estiveram dialogando. Assim, a pesquisa procura mostrar os diferentes universos de significação presentes nesse contexto, discutindo as concepções de educação e de infância acerca do espaço do acampamento. Da mesma forma, busca compreender os objetivos Guarani em torno de processos educacionais, bem como as negociações que a comunidade estabeleceu com os agentes não-índios. Nesse sentido, trabalho com dados etnográficos, produzidos na interação dos Mbyá com esses sujeitos; com uma entrevista realizada com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (SECAD/MEC); e com experiências vivenciadas em um projeto de assessoria à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, no âmbito do planejamento da educação escolar indígena. Da mesma forma, busco, através de estudos na área da história e da antropologia, refletir sobre as concepções de educação e indigenismo que se fizeram presentes desde o período colonial, quando surge esse processo de escolarização no Brasil. A partir dessas reflexões, elaboro algumas considerações acerca das concepções que orientam a atuação indigenista em Santa Maria. E por fim, elaboro algumas reflexões acerca dos universos de significação de adultos e crianças Mbyá-Guarani em tona da educação escolar e da relação com as propostas oriundas daquele Campo.

Palavras-chaves: antropologia, indigenismo, territorialidade, educação, infância.

## **ABSTRACT**

Máster Degree Dissertation Graduate

Program in Social Science – Máster

Máster Degree Dissertation

### **IN THE FIELD OF EDUCATION INDIAN SCHOOL: AN ETHNOGRAPHY OF TERRITORIALITY, EDUCATION AND CHILDHOOD IN PERSPECTIVE MBYÁ-GUARANI**

**AUTHOR: SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS**

**ADVISOR: CERES KARAM BRUM**

Date and Location Of Defense: Santa Maria, March 01, 2011

This text sets Dissertation on the systematization of an ethnography conducted with an indigenous Guarani Mbyá camp in Santa Maria. The research falls in the fields of Anthropology of Education, Indian Ethnology and Anthropology of the Child, to understand how the Guarani population was related to attempts to build proposals for school education for their children. To that end, I propose a theoretical approach carried out through the field concept, worked out by Bourdieu (1989) in order to join these initiatives in the construction of a field of Indigenous Education, with which the Mbyá-Guarani were talking. Thus, the research aims to show the different universes of meaning present in this context, discussing the concepts of education and children about space camp. Likewise, seeks to understand the goals Guarani around educational processes, and the negotiations that established the community with the non-Indians. In this sense, working with ethnographic data, produced in the interaction of Mbyá with those guys, with an interview with the General Coordination of Indigenous Education (SECAD / MEC), and life experiences in a project of assistance to the Municipal Education Santa Maria, in the context of planning for indigenous education. Likewise, I seek, through studies in history and anthropology to reflect on the conceptions of education and indigenization that have existed since the colonial period, when there is this process of schooling in Brazil. From these reflections, I have created some considerations about the concepts that guide the actions indigenous in Santa Maria. Finally, I elaborate a few thoughts about the universes of meaning for adults and children Mbyá Guarani-school education in tone and relationship with the proposals from that field.

Keywords: anthropology, indigenization, territoriality, education, childhood.



## **FOLHA DE EPÍGRAFE**

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica.

Bartolomeu Meliá

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO 1</b> – Carta de Apresentação da entrevista com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – SECAD/MEC.....	110
<b>ANEXO 2</b> – Roteiro da entrevista com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – SECAD/MEC.....	111
<b>ANEXO 3</b> – Plano de Ação Municipal para a Educação Escolar Indígena – Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.....	112
<b>ANEXO 4</b> – Plano de Ações Articuladas do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) – Educação Indígena – Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.....	117

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. PESQUISANDO SOBRE INDIGENISMO EM UM ACAMPAMENTO INDÍGENA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. O Fazer Etnográfico .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2. Etnologia, Antropologia da Educação e Antropologia da Criança: um diálogo teórico.....</b>	<b>26</b>
<b>2. INDIGENISMO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MBYÁ-GUARANI: BASES HISTÓRICAS E DISCUSSÕES ANTROPOLÓGICAS .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1. Da Catequização à Escola Diferenciada: a trajetória indigenista entre os Mbyá-Guarani.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2. Os Mbyá-Guarani em Santa Maria: a configuração de acampamentos na contemporaneidade.....</b>	<b>41</b>
<b>3. A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA MARIA.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1. O Indigenismo em Santa Maria.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2. A Atuação dos Agentes no Campo da Educação Escolar Indígena .....</b>	<b>59</b>
<b>3.3. Projeto “Arandu: ensinar e aprender” .....</b>	<b>74</b>
<b>4. O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA MBYÁ-GUARANI.....</b>	<b>92</b>
<b>4.1. Ação e Autoridade Pedagógica no Campo da Educação Escolar.....</b>	<b>93</b>
<b>4.2. Saberes Nativos da/na Infância: o universo de significações de adultos e crianças .....</b>	<b>105</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação expõe os resultados de uma pesquisa etnográfica realizada com indígenas Mbyá-Guarani que vivem em um acampamento às margens da BR 392, no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul. O objetivo desse estudo foi compreender de que forma os Mbyá se relacionaram com um conjunto de propostas e ações indigenistas ligadas à constituição de atendimento educacional para suas crianças. Da mesma forma, aborda as significações infantis acerca de tais práticas, a fim de desenhar uma componente analítica que abarque os diferentes universos de significação que convivem nesse território.

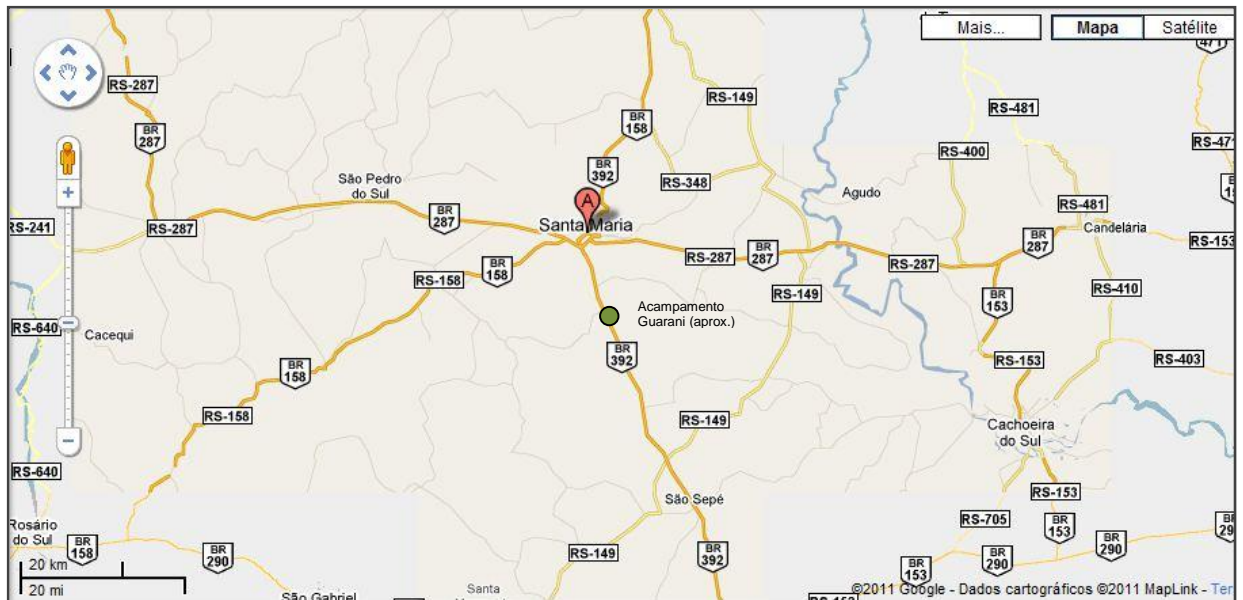
O acampamento foi constituído em território de propriedade do Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes (DNIT). É um terreno arenoso, íngreme e com algumas árvores, ao alto das margens da BR 392, no entremeio da Rodovia e de uma propriedade privada. Além deste território, as famílias “andam”<sup>1</sup> por outros espaços, também no Rio grande do Sul, como a Aldeia Cantagalo, na região metropolitana de Porto Alegre; o acampamento Irapuá, em Caçapava do Sul, considerado Terra Indígena; e uma outra Aldeia, Salto do Jacuí, localizada no município de mesmo nome.

Esse território onde vivem, em Santa Maria, é bastante distante do centro da cidade, levando mais ou menos quarenta minutos, de ônibus, para se chegar ao Calçadão, onde realizam a venda de suas peças artesanais. As famílias residem em barracas dispostas uma ao lado da outra, construídas com lonas pretas, pedaços de cobertores e carpetes. Uma das construções mais recentes contava com cobertura de capim santa fé, doação de um criatório de animais do município. Entre as residências, foi construída uma cozinha, onde são guardados utensílios e preparados os alimentos das famílias, sob uma grande fogueira, localizada no centro da barraca. Como o terreno é pequeno e com muitas pedras, há poucas possibilidades de plantio. No entanto, é possível encontrar mandioca, batata doce e amendoim, sendo que já houve uma pequena plantação de milho e melancia.

---

<sup>1</sup> Utilizo o verbo “andar” para fazer referência à mobilidade Mbyá-Guarani entre diferentes territórios. Este termo é mencionado com frequência pelo grupo estudado e também foi utilizado por Pissolato (2007), em suas reflexões sobre o tema.





O Calçadão, onde vendem artesanato, é o núcleo do comércio santamariense. Reúne lojas de roupas, de calçados, livrarias, bazares, mercado, cafeterias, sorveterias, restaurantes, lotéricas e agências bancárias. Trata-se de uma longa e larga calçada, cujo centro é ornado com canteiros de flores rodeados por bancos, postes de jardim e placas indicando locais importantes do centro da cidade. Em um dos extremos, vislumbra-se a praça Saldanha Marinho, em outro, a rua Floriano Peixoto, sendo que nas laterais estão os prédios onde funcionam os estabelecimentos comerciais (JESUS, 2009). Os guarani ocupam o espaço da calçada, onde dispõem seus colares, maracás e esculturas de corticeira sobre um lençol ou outro pedaço de tecido estendido no chão. A venda é feita principalmente pelas mulheres, que chegam por volta das nove horas da manhã e permanecem até o final da tarde, sentadas próximas às peças, em frente às vitrines das lojas. Além da comercialização do artesanato, o grupo costuma apresentar-se com um coral criado em dezembro de 2008, que canta e dança a canção do Xondaro, ritual Guarani desenvolvido no interior das Casas de Reza (*Opy*)<sup>2</sup>. Trata-se de uma *performance* cultural (LANGDON, 1996) que auxilia na venda de artesanato e também arrecada pagamentos voluntários pela apresentação.

<sup>2</sup> No acampamento de Santa Maria não há *Opy*, pois, segundo as lideranças, a Casa de Reza precisa ser construída em uma Aldeia, preferencialmente distante da estrada, já que a entrada é restrita a indígenas.



Meu desejo de investigar os processos educacionais que aconteciam na comunidade Guarani teve uma série de influências, especialmente minha formação de Educadora Especial. Na condição de professora em formação, meu estranhamento era sobre quais concepções de educação os Guarani entendiam como adequadas para suas crianças, posto que, aparentemente, não demonstravam interesse maior de inseri-las na escola. Porém, meu interesse somente tomou esta dimensão após ter contato com algumas escolas Tikunas, a partir de minha participação na Operação Amazônia Ocidental de 2007, realizada pelo Projeto Rondon<sup>3</sup>. No meu retorno à Santa Maria relatava a uma professora do Departamento de Fundamentos da Educação a respeito do meu encantamento com as comunidades indígenas que havia conhecido enquanto trabalhava como Rondonista. Ela, antropóloga de formação, percebendo o envolvimento e o estranhamento presente no meu relato, principalmente no que tange ao fato de algumas autoridades mencionarem que Tikunas de calça jeans e tênis não eram mais índios, questionou-me sobre a possibilidade de realizar pesquisa etnográfica e me

<sup>3</sup>Projeto de iniciativa do Ministério da Defesa que visa fomentar ações de extensão universitárias, em território nacional, direcionadas a regiões carentes ou isoladas. As ações do projeto englobam, principalmente, a formação de multiplicadores que possam atuar nas áreas da saúde, educação, lazer e atenção ao meio ambiente. A participação das universidades acontece por meio de inscrições enviadas a editais específicos, sendo cada equipe composta por dois professores e seis alunos de curso de graduação.

chamou a atenção para o fato de que aquelas representações estavam presentes também muito perto de nós – no Calçadão de Santa Maria.

Esta minha professora, Ceres Karam Brum, hoje no Departamento de Ciências Sociais, veio se tornar minha orientadora em projetos de pesquisa e extensão, na monografia de especialização e, agora, nessa dissertação de mestrado, sendo, portanto, a grande responsável por inserir-me no âmbito da etnologia. Sob sua orientação, construí um projeto de pesquisa que pretendia conhecer o lugar que a educação, nas dimensões escolares e não escolares, ocupava no interior do grupo Guarani de Santa Maria. Com isso, o Cacique manifestou o desejo de que eu ensinasse as crianças, pois era importante que pudessem assistir a algumas aulas, sem sair do acampamento. Penso que o fato de ter me apresentado como estudante da área de educação que gostaria de conhecer sobre processos de aprendizagem do grupo, indo até o acampamento, corroborou para o encaminhamento desta proposta. Tal demanda levou a um planejamento de Antropologia Aplicada à Educação Indígena<sup>4</sup>. Uma vez por semana eu me deslocava até o acampamento e desenvolvia algumas atividades com as crianças, na época, na faixa etária de três a seis anos de idade.

Durante esse tempo, procurei elaborar propostas de atividades que contemplassem a dimensão escolar dentro de práticas de ensino não escolares que o grupo desenvolvia junto às crianças, ou seja, eram, conforme relatei em trabalhos anteriores, atividades de contagem, ligadas à confecção de artesanato, leitura de imagens e jogos que traziam elementos do cotidiano.

O objetivo não era alfabetizar, nem dar conta da etapa de educação infantil daquelas crianças, mas observar o envolvimento delas com conteúdos escolares e com o próprio material (caderno, canetas hidrocores, lápis de cor, giz de cera etc), que até então não haviam tido a oportunidade de manusear. Os pais sempre acompanhavam e observavam atentos, tecendo comentários sobre a forma como as crianças estavam aprendendo. Além disso, um dos adultos me auxiliava no desenvolvimento das atividades, traduzindo as orientações para o idioma do grupo (JESUS, 2009).

A perspectiva da Antropologia Aplicada tornou-se importante no sentido de podermos contribuir com os objetivos de educação escolar pensados pela comunidade, a partir das observações acerca das formas de ensino e aprendizagem vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano. Tais formulações seguem os argumentos de Evans-Prichard (1972), de que as

---

<sup>4</sup>Projeto *O cotidiano de índios no urbano: discutindo um processo histórico para a elaboração de uma proposta de antropologia aplicada à educação indígena em Santa Maria*. Planejamento do qual participei como bolsista FIEIX, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ceres Karam Brum. Registro no GAP/CE nº 020220.



generalizações teóricas elaboradas pela Antropologia possibilitam pensá-la como ciência aplicada. Não se trata, evidentemente, de uma aplicação que se assemelhe àquelas executadas pelas ciências exatas, mas sim do estabelecimento de propostas que, partindo de dados etnográficos, contribuam com as necessidades dos grupos estudados.

Porém, o fato de estar planejando atividades a serem desenvolvidas com as crianças não significa que abandonei meu lugar de observadora participante. Pelo contrário, foi a partir dessas atividades que fui compreendendo aspectos importantes acerca da educação e da infância nesta sociedade. O projeto foi desenvolvido durante oito meses e teve de ser encerrado por conta do término da minha graduação em Educação Especial. Entretanto, continuei a manter contato com o grupo até ingressar no mestrado, pois me percebiam como uma amiga e também como alguém que poderia mediar o encaminhamento de solicitações junto a instâncias político-administrativas do município.

Essa prática mostra-se bastante recorrente no cotidiano de pesquisa de antropólogos e cientistas sociais que atuam junto a sociedades indígenas. É o que nos apresenta, por exemplo, as reflexões de Tassinari (2001) acerca da apropriação de conhecimentos antropológicos por grupos indígenas; e de Franchetto (2008), sobre a inserção de antropólogos em projetos de organizações não-governamentais.

Nessa perspectiva, entendendo que as discussões antropológicas pudessem ser úteis aos projetos da comunidade, as lideranças Mbyá-Guarani buscavam informações acerca das possibilidades de demarcação de terras em Santa Maria. Porém, enfrentavam limitações nas possibilidades de diálogo com a administração pública municipal e com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Situação que começou a ser modificada em 2008, com uma intervenção do Ministério Público Federal.

Até então, o fato de estarem em um acampamento e circulando no espaço urbano manteve o grupo na invisibilidade social. Do mesmo modo, quando se intensificaram as discussões sobre um possível planejamento indigenista que atendesse suas necessidades, barreiras geradas por aquela invisibilidade foram os primeiros pontos contra os quais a comunidade teve de argumentar. Tais debates giravam inicialmente em torno da construção de uma Casa de Passagem. No entanto, no decorrer do diálogo com o grupo, ficou claro, tanto para a Procuradoria da República, quanto para a Prefeitura Municipal, que esta não era a melhor alternativa para atender aos projetos Mbyá-Guarani, pois suas reivindicações se processam acerca da demarcação de terras.

A proposta da Casa de Passagem baseou-se no fato de que em alguns meses do ano – próximo ao Natal e à Páscoa – aumenta o número de indígenas na cidade, os quais procuram

auxílio junto à Prefeitura. Isso acontece devido à chegada de famílias Kaingang, vindas do norte do estado para vender artesanato, mantendo um fluxo itinerante entre o município de Santa Maria e sua Aldeia de origem, no município de Tenente Portela (SANTOS, 2007).

Nesses períodos, mulheres e crianças, tanto Kaingang, quanto Guarani, ocupam o Calçadão expondo o artesanato para venda. Concomitantemente, crianças dos dois grupos caminham pelo centro da cidade “esmolando”. Uma situação que causa desconforto aos comerciantes e que desperta a representação de que as crianças estão sendo negligenciadas pelas famílias, especialmente por estarem fora da escola para exercerem em uma condição tida como mendicância.

No entanto, Ferreira (2009), nos mostra que esta é uma prática ligada ao modo tradicional de vida Mbyá-Guarani (*Nhande Reco*), que se manifesta através do *poraró*, o qual é traduzido pela autora como “esperar troquinho” (*pó* = mão + *aró* = esperar). Dentro da lógica social Mbyá, o estender a mão faz parte da forma de viver a economia de reciprocidade e difere do ato de pedir esmola, uma vez que não se pede, apenas se espera que alguém queira compartilhar algo. Abordo com mais ênfase as relações de reciprocidade Mbyá-Guarani no segundo capítulo, mas penso ser importante frisar, nesta introdução, que aquilo que se entende por mendicância é um ato que se fundamenta em lógicas nativas. Assim, não decorre somente de um conflito com o espaço urbano que causaria supostas perdas de traços culturais, transformando os Mbyá em mendigos.

Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que é esta a representação que a sociedade não-índia possui acerca da presença dos Mbyá-Guarani em áreas urbanas. Nesse sentido, a preocupação do Ministério Público era de acolher melhor as famílias indígenas que vendem artesanato na cidade. Porém, como esta demanda se dirige às famílias Kaingang, a administração pública municipal buscou maneiras de trabalhar em um projeto amplo que envolvesse também os Guarani. Em dois anos de planejamento, poucos avanços foram percebidos e nenhuma política pública indigenista fora criada em âmbito municipal. Porém, as lideranças seguem negociando tanto com a esfera pública como com outras iniciativas oriundas da sociedade envolvente. Paralelo à atuação do Ministério Público e da Prefeitura Municipal, alguns voluntários da comunidade, a Diocese e uma Organização Não-Governamental, interessaram-se em propiciar meios para que os Guarani pudessem adquirir maior autonomia e melhores condições de vida no contexto de Santa Maria.

Dentre suas preocupações, está a escolarização das crianças, aspecto ao qual me dedico nesta dissertação. Realizo assim um recorte teórico e metodológico a partir do diálogo

que essas pessoas e instituições estabeleceram com os Mbyá, dado que existem outros agentes e também outras demandas que vêm à tona neste mundo do indigenismo santamariense.

Sendo assim, para embasar tal recorte, utilizo-me da ideia de *campo* no sentido definido por Pierre Bourdieu (1989): um espaço de múltiplos agentes, que disputam capitais simbólicos, como força e prestígio. Segundo o autor, cada agente é investido de um *habitus*, o qual pode ser definido em termos de um conhecimento adquirido e da existência de um capital, uma disposição incorporada pela ação desse agente dentro do campo. Logo, diferentes sujeitos que carregam distintas concepções de educação, mas que centram suas ações no planejamento de uma educação escolar para crianças guarani, podem ser compreendidos como agentes de um Campo da Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, a escrita desta dissertação procura refletir acerca das seguintes questões: Quem são os agentes desse campo? Quais suas concepções de Educação para as crianças Guarani? Que ações indigenistas desenvolvem? Quais as concepções de Educação da população Guarani? Quais são as significações que adultos e crianças atribuem à questão da Educação Escolar? E como se relacionam com as ações propostas pelos diferentes agentes? Para tentar responder a tais questionamentos, me assumirei, ao longo do texto, também agente deste campo, devido a minha atuação em projetos de antropologia aplicada à educação indígena, os quais descreverei nos próximos capítulos. Somado a isto, há o fato já mencionado de que o grupo busca esclarecer dúvidas e solicitar meu apoio na solução de demandas junto às instâncias político-administrativas. Assim, devido ao meu envolvimento como pesquisadora e, em alguns momentos, mediadora de negociações das lideranças Mbyá-Guarani, compreendo que não estou neutra no interior desse universo de disputas simbólicas que é o Campo.

Assim, para a escrita desta dissertação, retomo alguns dados de 2007 e 2008, presentes no meu Diário de Campo, e insiro relatos e observações participantes que realizei no período de março a dezembro de 2009, relacionadas às atividades desenvolvidas no interior do Campo. Para complementar a análise, realizei uma entrevista com a Coordenadora Geral Substituta de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC), Susana Martelleti Guimarães Grilo. O objetivo desta etapa foi aprofundar informações acerca da escolarização de crianças indígenas em acampamentos, a fim de ampliar a discussão que estou propondo a respeito da ideia de Campo da Educação Escolar Indígena. Do mesmo modo, para situar alguns aspectos da mobilidade Guarani, utilizei alguns dados quantitativos acerca dos

territórios por onde “andam” as famílias que vivem em Santa Maria, informações que me foram cedidas pelo escritório da FUNAI de Porto Alegre.

A partir desse conjunto de técnicas, minha proposta é apresentar aqui uma reflexão antropológica sobre territorialidade, educação e infância, dialogando com a historiografia Guarani. Para tanto, estruturei o texto em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No Capítulo 1, trago a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, destacando o fazer etnográfico e o diálogo entre etnologia, antropologia da educação e antropologia da criança nas investigações que se propõem a pensar sobre educação e infância indígena. No Capítulo 2, abordo alguns dados históricos acerca do indigenismo brasileiro e da educação nas sociedades guarani, bem como na Comunidade de Santa Maria. O objetivo aqui é contextualizar, de forma breve, fatos e perspectivas que ainda hoje influenciam determinadas ações indigenistas vinculadas à ideia de cidadania tutelada, inclusive no âmbito da educação escolar. O Capítulo 3 fala a respeito da constituição do Campo Indigenista em Santa Maria, dos diferentes sujeitos envolvidos e da minha inserção como agente. Relato neste espaço as ações indigenistas que são desenvolvidas no município, bem como dados de trabalhos de campo realizados em reuniões com a Prefeitura, Ministério Público e voluntários, onde foram debatidas, juntamente com lideranças guarani, possibilidades de se atender às demandas apontadas pelo grupo, especialmente quanto à aquisição de terras e educação escolar. Insiro também aqui alguns dados sobre orientações acerca do planejamento educacional em acampamentos, obtidos junto à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – SECAD/MEC. Da mesma forma, descrevo as atividades de pesquisa e extensão que desenvolvi no interior do grupo de pesquisa ao qual pertenço, junto à comunidade guarani e também à Secretaria Municipal de Educação. E, no Capítulo IV, trabalho com as concepções de educação que aparecem no campo. Além disso, apresento as perspectivas e ações realizadas pelos diferentes agentes, contrapondo com as perspectivas apresentadas pela comunidade guarani (adultos e crianças), abordando as questões relativas aos saberes nativos e aos saberes escolares.

## CAPÍTULO 1

### **PESQUISANDO SOBRE INDIGENISMO EM UM ACAMPAMENTO INDÍGENA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

A organização da comunidade Guarani, em um acampamento às margens da Rodovia, impõe, por si só, importantes limitações ao desenvolvimento de ações indigenistas garantidas na legislação brasileira. Embora os direitos constitucionais não sejam determinados pelo território que os grupos ocupam, os meios de garanti-los acabam passando por questões burocráticas que impedem sua efetivação.

Não se podem erguer construções de nenhuma espécie e não há espaço para cultivar lavouras ou roçados em acampamentos, o que gera uma situação de extrema pobreza material. Além disso, criou-se uma cultura institucional, na própria FUNAI, que atribui maior atenção às aldeias indígenas do que aos acampamentos, territórios não oficiais e difíceis de acompanhar quando se tem poucos funcionários. E, somado a isto, não raro a sociedade envolvente cultiva um estigma<sup>5</sup> de que índios acampados perderam sua cultura e vivem no espaço urbano como mendigos.

Esse conjunto de fatores fez com que os diálogos dos Guarani com a sociedade não-índia fossem muito restritos. Além disso, FUNAI e Prefeitura Municipal entendem que há pouco o que se fazer em prol de um acampamento, produzindo um indigenismo de ações assistencialistas e emergenciais que não são institucionalizadas.

E eis que, obviamente, esta situação não se restringe à Santa Maria. O antropólogo Levi Marques Pereira, que pesquisou os chamados assentamentos de corredor Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, fala da importância da pesquisa acadêmica na tentativa de superação dessa marginalização dos direitos indígenas. Segundo Pereira (2006), os assentamentos Kaiowá, organizados de forma análoga aos acampamentos Mbyá-Guarani, apresentam não só um desafio político à FUNAI e às autoridades administrativas, mas também um desafio acadêmico aos antropólogos, os quais podem realizar o detalhamento da situação de famílias e comunidades vivendo nessa situação.

---

<sup>5</sup> Nos termos de Goffman (1982).

Pautando-me nas formulações de Pereira (2006), busco, com esta dissertação, trazer reflexões que possam ser importantes para a comunidade em sua articulação com os agentes indigenistas, especialmente no Campo da Educação Escolar. Para tanto, pontuarei, neste capítulo, o método que foi utilizado para compreender as significações Guarani (a pesquisa etnográfica) e os fundamentos teóricos da minha análise, pautados na Etnologia, na Antropologia da Educação e na Antropologia da Criança.

### **1.1. O Fazer Etnográfico**

Do ponto de vista metodológico, a compreensão deste universo e das lutas simbólicas estabelecidas entre a comunidade Guarani e os agentes não-índios do Campo da Educação Escolar se processou principalmente por meio da tríade descrita por Roberto Cardoso de Oliveira – o olhar, o ouvir e o escrever. Mostrando a inter-relação entre essas três ações, Cardoso de Oliveira (2000) denomina de olhar etnográfico o exercício da domesticação teórica do olhar. Trata-se de um olhar diferenciado, capaz de compreender traços importantes de uma cultura sem entrar na esfera do diálogo; um olhar que nos diferencia enquanto pesquisadores, o que somente é possível porque fomos preparados dentro da academia, porque conhecemos boa parte da teoria social e tivemos a oportunidade de ler outras etnografias que abordam descrições sobre nossos objetos de pesquisa.

Assim, ao olhar atentamente para o contexto pesquisado, somos capazes de identificar artefatos e comportamentos já descritos em outros trabalhos e, ao mesmo tempo, relacioná-los à teoria social. Porém, há determinadas questões que não se resolvem apenas com o olhar, tornando necessário o estabelecimento de um diálogo e, conseqüentemente, o exercício de ouvir.

Conforme Cardoso de Oliveira (2000, p. 20), o olhar e o ouvir não podem ser tomados de forma separada, pois se constituem em duas “muletas” que permitem ao pesquisador caminhar, ainda que com dificuldade, na “estrada do conhecimento”. Nesse sentido, o saber ouvir implica compreender as diferenças entre os idiomas culturais presentes no contexto da pesquisa, ou seja, os diferentes saberes presentes no mundo dos nativos e no mundo do pesquisador.

É no diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeitos pesquisados, que se forma o que Cardoso de Oliveira (2000, p. 24) denomina de “encontro etnográfico”. Tal encontro se refere à habilidade de ouvir e se deixar ser ouvido, sem o receio de estar contaminando o discurso do nativo. Uma concepção fundada na perspectiva hermenêutica, que busca estabelecer, segundo Cardoso de Oliveira (2000), uma relação entre iguais, mas que reconhece que a neutralidade absoluta não será possível.

É esse paradigma hermenêutico que orienta o terceiro momento descrito pelo autor: o escrever. Para Cardoso de Oliveira (2000), o olhar e o ouvir constituem o fundamento da observação participante e são etapas preliminares da pesquisa, de forma que o escrever proporcionará a configuração final do trabalho.

Aqui se torna necessário que eu argumente acerca de outras técnicas que se somam à observação participante. Conforme relatei na introdução, inseri na pesquisa também uma entrevista com Suzana Martelleti Guimarães Grilo, Coordenadora Geral Substituta de Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC; e alguns dados da FUNAI acerca da situação fundiária Guarani. Tais técnicas de investigação (entrevista e análise documental) foram inseridas na perspectiva das reflexões de Lóic Wacquant, o qual defende esta estratégia como possibilidade de ampliação dos questionamentos relativos ao objeto de estudo (WACQUANT, 1992), ou seja, o uso de informações que possam dialogar com os dados conhecidos através da observação participante.

Fechando este parêntese, retomemos então as formulações de Cardoso de Oliveira (2000) acerca do escrever. Para ilustrá-lo, o autor cita o livro *Works and lives: the anthropologist as author*, de Clifford Geertz. Nessa obra, Geertz (2009) propõe uma reflexão sobre observação participante e escrita etnográfica, trabalhando com as ideias de “estar lá” e “estar aqui”. Segundo esse pesquisador, o “estar lá”, realizando a pesquisa, também implica questões autorais, de forma que a escrita vai possibilitar compreender melhor as dificuldades enfrentadas em campo e realizar uma leitura mais perspicaz da realidade. Assim, Geertz (2009) denomina o momento de escrita de “estar aqui”, ou seja, estar escrevendo, estar publicando e estar tendo seus textos lidos e criticados no meio acadêmico. E, nessa perspectiva, o “estar aqui” também está relacionado à realização de uma escrita que convença acerca do que você, enquanto pesquisador, está querendo dizer, ou seja, um texto que confirme que “estivemos lá”. Por isso, Geertz (2009, p. 187) afirma que a capacidade de convenceremos nossos leitores de que somos familiarizados com a vida de determinado grupo “é base de qualquer outra coisa que a etnografia deseje fazer – analisar, explicar, divergir, desconcentrar, celebrar, edificar, desculpar, estarrecer ou subverter”.

Assim, no intuito de que minha escrita seja suficientemente convincente, meu texto, como já perceberam, estará escrito na primeira pessoa. Tomo como referência, novamente, as formulações de Cardoso de Oliveira (2000) acerca da escrita etnográfica como tarefa que não deve ser intimista, mas deve significar. Creio que concordamos, no âmbito dos estudos antropológicos, que, devido ao fato de que “estivemos lá”, devemos permitir em nossos textos a presença do “eu”. Da mesma forma, Cardoso de Oliveira nos chama a atenção para a existência de um “nós”, pois a investigação etnográfica é composta por uma pluralidade de vozes. No entanto, o pesquisador destaca também o fato de que o autor do discurso da antropologia é o antropólogo, de forma que este deverá tecer uma escrita onde sua voz não fique silenciada pela transcrição de falas dos informantes.

Neste texto, trago uma série de descrições de relatos dos sujeitos pesquisados, sem fazer transcrição literal. Tal escolha deve-se ao fato de eu não ter utilizado gravador durante a pesquisa, anotando os dados apenas no Diário de Campo após a realização das observações. Logo, posso afirmar o conteúdo da conversa, mas não sua literalidade, o que compromete o caráter fidedigno que se pretende com a transcrição. Utilizo-me apenas do olhar e do ouvir, em respeito aos sujeitos e aos seus desabafos, dúvidas e alegrias, os quais, penso, não precisam conviver com a coerção de gravadores ou com a presença constante de blocos de notas.

Por isso, considerando o “estar lá” e o “estar aqui” e a responsabilidade que nos imprime a autoridade etnográfica, procuro, ao longo deste texto de dissertação, realizar uma análise de dados, segundo as perspectivas do paradigma hermenêutico da antropologia nos termos de Cardoso de Oliveira (1988). Segundo o autor, a matriz disciplinar da antropologia é formada por paradigmas sistematicamente articulados, coexistindo no tempo e mantendo-se ativos e relativamente eficientes, ou seja, aqui a palavra paradigma adquire significado distinto daquele atribuído por Thomas Kuhn, nas ciências exatas, onde uma vez identificadas as anomalias do paradigma e, não conseguindo solucioná-las, dá-se origem a um outro completamente diferente.

Segundo Cardoso de Oliveira (1988), o paradigma hermenêutico, também chamado de Antropologia Interpretativa, interioriza o tempo, e a posição histórica do pesquisador jamais é anulada, pelo contrário, é resgatada como condição do conhecimento. Assim, como citado anteriormente, trata-se de uma perspectiva que parte do princípio de que, ao entrarmos no horizonte do outro, não abdicamos do nosso próprio horizonte, de forma que podemos oferecer uma tradução cultural da realidade estudada.



Baseada nessas concepções, a principal referência deste tipo de análise encontra-se na Teoria Interpretativa da Cultura, proposta por Geertz (1989). Segundo este autor, fazer etnografia é efetuar uma descrição densa dos dados observados em campo. Nesse sentido, a cultura aparece como um contexto, onde signos podem ser descritos de forma inteligível, de forma densa.

Assim, conforme o autor, o texto etnográfico deve, além de captar fatos, esclarecer o que ocorre em lugares pesquisados, sendo uma descrição interpretativa e cientificamente embasada. Dessa forma, Geertz (1989) propõe descrições minuciosas, que busquem formular uma generalização dentro de um caso específico, pois, no estudo da cultura, os significantes são atos simbólicos e a teoria possui a função de evidenciar as peculiaridades do discurso social.

Nessa perspectiva, precisamos, enquanto etnógrafos, descobrir as estruturas conceituais que informam sobre nossos sujeitos e o discurso social que detêm, bem como analisar o que é genérico a essas estruturas, o que lhes pertence, o que e por que lhes identificam e por que razão se destacam contra outros determinantes do comportamento humano, ou seja, na etnografia, o dever da teoria é, segundo Geertz (1989), fornecer vocabulário que expresse o ato simbólico e o que ele tem a dizer sobre o papel da cultura na vida humana.

Essas formulações de Geertz, embora situadas no âmbito da hermenêutica, estarão, nessa pesquisa, dialogando com os demais paradigmas sistematizados por Cardoso de Oliveira. A exemplo, cabe destacar a importância do estruturalismo levi-straussiano para o estudo em etnologia indígena, produções que não podem ser ignoradas em uma investigação como esta que estou propondo. Assim, torno a citar Cardoso de Oliveira (1995) quando fala da importância da hermenêutica para a consciência histórica do antropólogo. Segundo ele, a antropologia interpretativa cumpre a função de travar uma saudável tensão com os chamados paradigmas de ordem<sup>6</sup>, cabendo ao pesquisador identificar os limites de cada um no momento da pesquisa (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1995).

Por fim, cabe destacar que, somada à descrição densa de Geertz (1989), escrevi esta dissertação também com o recurso textual da imagem. Uma opção metodológica que, segundo Novaes (2005), reconhece a multiplicidade de significados que a imagem possui, podendo também ser lida como texto. Nessa perspectiva, por ser expressão e interpretação do real,

---

<sup>6</sup>Paradigma Racionalista (e estruturalista em sua acepção levi-straussiana), gerado na Escola Francesa de Sociologia; Paradigma estrutural-funcionalista, iniciado na Escola Britânica de Antropologia Social; e Paradigma culturalista com origem na Escola Histórico-Cultural Norte-Americana (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1995).

mapas, recortes de jornais e fotografias são capazes de explicitar informações, acasos, estéticas e intenções, falando ao mesmo tempo da realidade pesquisada e do olhar do pesquisador (Ibid).

Deste modo, procurei intercalar texto e imagem, sem fazer uso de legendas ou listas de ilustrações. A proposta é que a imagem também seja lida, configurando-se em um recurso interpretativo que complementa o entendimento acerca da realidade pesquisada.

## **1.2. Etnologia, Antropologia da Educação e Antropologia da Criança: um diálogo teórico**

As pesquisas em Antropologia da Educação, conforme destaca Brandão (2009), prolongam-se desde clássicos da antropologia moderna, como Franz Boas, Bronislaw Malinowski e, posteriormente, Radcliffe-Brown, Edmund Leach e Ruth Benedict, os quais fizeram referência à questão educacional nos índices onomásticos de cada livro que escreveram. Contemporaneamente, segundo Brum e Bellochio (2009), a antropologia aparece como um fundamento da educação, capaz de proporcionar a compreensão de processos de socialização, aprendizagens e relações interétnicas, configurando-se em um amplo campo disciplinar.

No Brasil, segundo Lopes da Silva (2001), os estudos antropológicos sobre a educação foram historicamente mais expressivos no interior de territórios indígenas do que em outros segmentos da população. Esta autora, uma das pioneiras em estudos voltados à educação escolar indígena, iniciou seus trabalhos ainda quando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) era responsável por esse atendimento educacional, visando à integração das etnias indígenas à comunhão nacional (FERREIRA, 2001).

Grupioni (2000), em um breve relato da produção de Lopes da Silva, destaca o esforço da pesquisadora em tornar a educação escolar indígena temática relevante no mundo acadêmico. Além disso, o autor cita seu empenho para difundir a produção científica através de pesquisas e publicações, como, por exemplo, a elaboração do projeto de pesquisa *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, enviado a Fapesp, em 1995. Esta proposta mobilizou diversos pesquisadores da USP e da Unicamp no período de 1996 a 1999, resultando em um importante material publicado no ano de 2001, que veio a se

tornar referência de muitos antropólogos dispostos a pensar sobre educação em comunidades indígenas.

Em um de seus últimos artigos publicados, presentes na coletânea resultante do projeto que citei acima, Lopes da Silva, chamava-nos a atenção para a seguinte transformação sofrida pela educação escolar indígena ao longo das últimas décadas:

Uma revisão crítica do papel da escola, historicamente identificada com a “civilização” dos índios, levou a uma invenção de perspectivas. No seio da mobilização popular dos anos finais da ditadura militar, nas então nascentes organizações indígenas e de apoio aos índios, ao lado das reivindicações por regularização fundiária e atenção à saúde, firmava-se a idéia de que a escola poderia ser algo a favor dos índios; instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para sua sobrevivência e para sua autodeterminação (LOPES DA SILVA, 2001, p 10).

Essa reflexão de Lopes da Silva remete às conquistas de direitos que grupos indígenas obtiveram na Constituição de 1988. Da mesma maneira, com a transferência das responsabilidades da coordenação da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), em 1996, e com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no mesmo ano, passa-se a reconhecer a necessidade de uma educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas.

Por outro lado, nos últimos vinte e dois anos, essa conquista vem se manifestando de forma lenta, heterogênea e até contraditória entre as populações indígenas brasileiras. Ainda existe, ao que me parece, uma falta de entendimento do que seja interculturalidade ou respeito às diferenças culturais em muitas das ações indigenistas contemporâneas.

Tais ações tendem a ser orientadas pelas concepções diferenciadas tanto de educação quanto de infância das sociedades indígenas e da sociedade envolvente. Logo, torna-se necessário também um debate acerca do conceito de infância, legado da cultura ocidental. Segundo Ariès (1981), foi a institucionalização escolar que realizou a diferenciação etária entre adultos e crianças, estabelecendo estágios de vida diferentes durante o século XVII. O autor apresenta uma compreensão histórica acerca da construção social da infância na França que, obviamente não pode ser transplantada totalmente para o contexto brasileiro, mas nos fornece uma base importante para compreender algumas heranças sociais que originaram a separação do mundo infantil do mundo adulto, bem como a conexão entre infância e educação escolar.

De uma maneira geral, os chamados fundamentos da educação, a história, a sociologia e a psicologia traçam períodos ou fases de construção da infância e do aprendizado.

Segundo Cohn (2002), a antropologia, em seus estudos sobre diferentes sociedades, também não esteve distante destas concepções em sua constituição enquanto disciplina científica, pois em um primeiro momento centrava os estudos na socialização da criança enquanto sujeito que é formado a partir do que seu grupo social lhe ensina.

Contemporaneamente, porém, as pesquisas têm demonstrado a superação desses aspectos, consolidando o campo disciplinar da Antropologia da Criança. De acordo com Cohn (2002), no interior desta área de investigação, os estudos da infância são tomados de forma autônoma, focando o mundo das crianças em suas experiências, vivências e significações em torno do mundo em que vivem.

No Brasil, os primeiros trabalhos que faziam menção à infância indígena, como os estudos de Curt Nimuendaju (1924) e Egon Shaden (1962), já destacavam a questão da autonomia infantil, porém não se dedicavam à explorá-la. Havia uma dificuldade de aproximação dos conceitos nativos de infância. Conforme Tassinari (2007), a concepção da infância como um “vir-a-ser”, não permitia aos antropólogos compreender a forma com que os indígenas se relacionavam com as crianças. Assim, a liberdade e a autonomia foram entendidas, por diversas vezes, como ausência de autoridade dos pais e inexistência do processo de ensino e aprendizagem escolar ou de uma pedagogia nativa.

Nesta perspectiva, Cohn (2002) aponta para um dos principais avanços nas pesquisas antropológicas, que contribuiu para fortalecer os estudos da infância: o reconhecimento das crianças como interlocutoras e participantes ativas de seu aprendizado. Por isso, segundo Tassinari (2007) a antropologia, cada vez mais, vem dedicando atenção ao que as crianças têm a dizer e às concepções de infância das diferentes sociedades indígenas.

De acordo ainda com Tassinari (2007), a liberdade conferida às crianças indígenas está relacionada ao reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. Sobre isso, Cohn (2002) observou, no interior das práticas pedagógicas Xikrim, grupo Kayapó, o hábito das crianças circularem por todos os espaços, inclusive naqueles não compartilhados por seus pais. A pedagogia nativa entende que a observação permite o desenvolvimento dos sentidos, os quais possibilitam que as crianças apreendam o mundo que as cerca. Assim, para os Xikrim, olhos e ouvidos são os órgãos que precisam ser desenvolvidos nas crianças para que possam aprender. Considera-se que as crianças possuem olhos e ouvidos fracos que se fortalecem com a experiência de ver e ouvir. Posteriormente, tudo o que se aprende é guardado no coração, considerado pelos Xikrim, o lugar do saber.

No processo de ensino e aprendizagem na sociedade Guarani, a pesquisa de Flávia Mello, destaca-se como fonte importante para aprofundamento da Pedagogia Nativa. Mello

(2006) analisa o processo de constituição da pessoa através de espíritos ou forças vitais. Desses, os principais são o *nhe'e*, a força cósmica, superior, e o *nhe'é vaé'kué*, a parte mundana da alma, ligada ao corpo. Assim, a infância guarani tem início quando o *nhe'e* incorpora-se à criança. Isso acontece quando o bebê começa a erguer-se sozinho e a proferir as primeiras palavras. Neste período, o *nhe'e* da criança é seduzido por sua linguagem e ela é estimulada a falar, recebendo uma série de cuidados e atenção geral. A autora aponta que todos os gestos do bebê e as pequenas intervenções que faz durante as conversas de adultos são comemoradas. Também nesta faixa etária, a criança está sempre cercada por outras crianças, mais velhas, que possuem papel fundamental na fixação do *nhe'e*, pois estimulam o bebê a caminhar, a segurar objetos, etc (Ibid).

Dessa forma, desde bem pequena, a criança é estimulada a ter atitude, a descobrir o espaço e a observar. Logo, entende-se que a autonomia infantil perpassa esferas complexas da estrutura social e está ligada à constituição da Pessoa Guarani. É resultado de aprendizagem, pertencimento e etnicidade, o que leva a criança a acionar determinadas categorias étnicas no contexto das relações com não-índios.

Nesse sentido, cabe citar as reflexões de Nunes (2002) acerca da incompletude de um estudo sobre sociedade que não dedica atenção à criança desta sociedade. Crianças e adultos compartilham de um mesmo espaço social, mas com limites e amplitudes que diferem em suas situações de interação. Além disso, é possível observar, em etnografias realizadas com povos indígenas, situações em que as crianças aparecem em local de fronteira entre grupo indígena e sociedade envolvente.

É o caso, por exemplo, da pesquisa de Melissa Oliveira (2005), na aldeia M'Biguaçu, em Santa Catarina. Pesquisando sobre um projeto nativo<sup>7</sup> de valoração das tradições Guarani, Oliveira (2005) observa a atuação infantil em três movimentos importantes, articulados pelas lideranças indígenas: na escola, na criação do coral infantil e na *Opy* (casa de reza). São três espaços diferentes, mas ligados à concretização de processos de ensino e aprendizagem que remetem a um passado comum e onde as crianças são as protagonistas.

Miranda (2009), em sua pesquisa com crianças Pataxó, na aldeia de Coroa Vermelha, na Bahia, também observa a atuação infantil no turismo étnico. A aldeia situa-se em torno de um Monumento que marca a realização da Primeira Missa. Usando roupas tradicionais, as crianças circulam por praias do entorno vendendo colares de sementes, atividade que perpetua um mercado de artesanato e se entrelaça às atividades turísticas.

---

<sup>7</sup>Na utilização do termo “projeto nativo”, refiro-me a um conjunto de iniciativas da população Guarani, observadas por Oliveira (2005), em prol da valoração de suas tradições.

Essas Etnografias evidenciam o protagonismo infantil que se processa nas relações interétnicas, tendo como foco de análise a perspectiva das crianças, ou seja, são pesquisas etnográficas realizadas diretamente com as crianças, o que não necessariamente implica, segundo Christensen & James (2005), na adoção de outros métodos particulares. Baseando-se em diversas investigações realizadas com crianças, esses pesquisadores afirmam que é possível a utilização de entrevistas estruturadas, semiestruturadas, questionários e observações, de forma que as crianças irão responder ao pesquisador por seus próprios termos (Ibid).

Christensen & James (2005) destacam que o importante é que o pesquisador atente para quais métodos são mais adequados ao contexto de pesquisa. As crianças são sujeitos e não objetos de investigação. Assim, sua reflexividade, formas de interpretação da realidade e da própria pesquisa, bem como sua participação em relações de poder, constituem-se em aspectos fundamentais para a compreensão do seu protagonismo social.

Nessa perspectiva, utilizo-me, nesta dissertação, das significações acionadas pelas crianças acerca da educação escolar no decorrer do desenvolvimento de projetos de antropologia aplicada que desenvolvi no acampamento. Do mesmo modo, analiso relatos e práticas cotidianas de adultos acerca do Campo da Educação Escolar Indígena. Trata-se de uma análise descritiva e interpretativa, nos termos de Geertz (1969), que se inscreve nas discussões do campo da Antropologia da Criança e que se articula com a Antropologia Educacional.

Dessa forma, trabalho com um processo de disputa simbólica entre diferentes concepções de educação, de infância e de indigenismo, as quais se manifestam sob olhares de agentes não índios e de adultos, jovens e crianças indígenas. No próximo capítulo, desenvolvo maiores explicações acerca dessas categorias de ciclo de vida da comunidade Mbyá-Guarani e do lugar que ocupam no processo de construção de seus Modos de Ser e em contextos de relações interétnicas. Para tanto, proponho uma reflexão antropológica e histórica que articula concepções de educação e infância no interior de projetos indigenistas.

## CAPÍTULO 2

### **INDIGENISMO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MBYÁ-GUARANI: BASES HISTÓRICAS E DISCUSSÕES ANTROPOLÓGICAS**

Neste Capítulo, procurei estruturar uma base historiográfica em diálogo com pesquisas antropológicas acerca do indigenismo em sociedades Guarani Mbyá. Para tanto, formulei uma explanação que parte do período colonial até a contemporaneidade, buscando inserir também a história remota do Acampamento.

O objetivo aqui é compreender melhor perspectivas históricas e estruturais que orientaram e ainda orientam a ação de agentes indigenistas e de grupos indígenas em torno da educação escolar. Assim, compartilho com a concepção de Schwarcz (2005, p 135) de que “se a antropologia deve se debruçar sobre o que é considerado ‘nativamente’ relevante, não pode deixar escapar a centralidade que a história ocupa em nosso pensamento: ela é parte fundamental das grandes narrativas sociais e da forma de nos autorepresentar, costurando eventos”. Nesse sentido, entendo que essas reflexões propiciam a compreensão de processos interétnicos pautados em negociações, poder e disputas simbólicas, as quais contribuíram para a configuração do indigenismo no Brasil contemporâneo.

#### **2.1. Da Catequização à Escola Diferenciada: a trajetória indigenista entre os Mbyá-Guarani**

Conforme Brandão (1990), em período posterior à *Conquista*, os indígenas Tupi-Guarani mantinham uma surpreendente uniformidade de língua, organização social e sistema tradicional de vida (o *Nhande Reko*). Sua distribuição espacial localizava-se ao longo de um território de florestas que iam da Amazônia à Bacia do Prata e, diferentemente dos outros Tupi que os missionários e viajantes iriam encontrar pelo litoral e pela área continental de florestas da América do Sul, os Guarani possuíam um território bastante delimitado.

No entanto, esses aspectos não indicam que os Guarani não tiveram de passar por transformações profundas em sua organização e modo de vida. Conforme Monteiro (1992),

algumas das consequências irreversíveis da colonização são a diminuição demográfica, a circunscrição territorial e o impacto da experiência missioneira sobre a religiosidade dessas populações.

Por outro lado, Monteiro (1992) admite que essa situação propiciou que os Guarani desenvolvessem estratégias de sobrevivência e de manutenção de seus modos de ser. O pesquisador destaca que, mesmo com a dificuldade de se obter dados fidedignos do período colonial, devido aos documentos fragmentados usados pela história e as inferências etnográficas que acabam submetendo-se a esses, não há como negar a existência de um discurso profético e senso de identidade por parte dos Guarani.

Foi no período colonial que essas populações passaram a ter contato com as primeiras ações indigenistas, ou seja, ações planejadas por não índios, mas destinadas às comunidades indígenas. Tais iniciativas estavam atreladas a uma área de atuação específica: a educação. Esfera que possibilitaria o desenvolvimento do processo de catequização e pretensa civilização desses povos, percebidos como selvagens. A atuação dos jesuítas seguia, conforme Quevedo (2000), uma concepção de que a razão estava subjacente à revelação, ao pensamento sagrado. Cristo estava na ordem do mundo e era conhecido através da fé católica, de forma que a conversão tinha como base o batismo (QUEVEDO, 2000).

Porém, segundo nos mostra esse historiador, o batismo, enquanto sacramento imposto pelo Estado, tinha pouca eficácia simbólica para os grupos que estavam sendo evangelizados. Daí a necessidade do ensino da doutrina católica no interior das Reduções, as quais se propunham a retomar a fé cristã dos filhos rebeldes, ou seja, reduzir o índio à fé Católica, atribuindo-lhe também a função de vassalo da monarquia espanhola.

A necessidade do ensino escolar surge assim, com a prática da catequese, nas reduções Jesuíticas. Segundo Oliveira (2004), meninos e meninas eram divididos em grupos, sendo que os meninos recebiam ensinamentos de um índio jovem e as meninas de uma índia. A autora relata que a ambos os sexos cabiam as atividades de participar ao catecismo, das tarefas agrícolas e da comunidade, cada grupo com seu orientador.

Oliveira (2004) relata que, ao fim da oração, da missa e do café da manhã, as crianças dividiam-se em três grupos. O primeiro grupo, onde, conforme a autora, estavam aqueles que faziam trabalhos agrícolas, era composto por crianças sem aptidão para artes, matemática ou letras. Do segundo grupo, participavam as que estavam aprendendo a escrever e a ler e, no último, os que receberiam educação profissional (Ibid).

Entendia-se como escola apenas o espaço em que eram atendidos os dois últimos grupos. Agricultura, aos olhos dos jesuítas, não era considerada parte do processo



educacional. De acordo com Oliveira (2004), às crianças também cabia a orientação a seus pais das boas maneiras e doutrina cristã aprendidas na redução. Obedeciam a rígidos horários e sua formação era destinada a suprir funções que poderiam fazer falta no interior do grupo. Com isso, cada redução tinha um atelier (pintura, escultura, tecelagem, artesanato etc.) e muitos índios converteram-se em copistas, copiando livros do latim, espanhol e inclusive em caligrafia gótica (Ibid).

Quevedo (2000) também comenta acerca do controle dos jesuítas sobre o cotidiano das crianças. Quando o jovem completava 16 anos e fosse considerado fiel seguidor, confirmado na doutrina católica, os bispos de Assunção ou de Buenos Aires visitavam as Missões para sacramentar a Confirmação ou Crisma. A confissão e a penitência também integravam o processo missionário. Conforme Quevedo (2000), há diversos exemplos de arrependimento e reconciliação com a vontade divina, registrados em documentos jesuítas.

Quanto à educação escolar no interior das missões, um documento que vale a pena ser lembrado neste trabalho pertence à Primeira Instrução do Padre Diego Bollo S. J., de 1609, citada por Quevedo (2000, p. 103):

Ponha-se um grande cuidado no catecismo, procurando que todos entendam e percebam, conforme sua capacidade, todos os mistérios de nossa santa fé. Sejam os sermões tais que se lhes declare algum mistério, artigo ou mandamento, repetindo-o muitas vezes e usando de comparações e exemplos. Ordene-se que em suas casas repitam uns com os outros a Doutrina e a ensinem, especialmente os meninos da escola.

Analisando a Historiografia Missioneira, Meliá (1995) chama a atenção para o fato de que a mesma apresenta um índio Guarani estereotipado, expondo a necessidade de conhecer exaustivamente as realidades e condições etnográficas desses estudos. Por outro lado, o mesmo autor cita a ampliação de estudos etnográficos sobre essas populações como avanços importantes para a compreensão da pessoa e da sociedade guarani como atores importantes na formação das missões (MELIÁ, 1995, p 77). Segundo o autor, esta influência se deu não apenas na aceitação, mas também na recusa e rebelião contra o novo sistema, a passagem de aldeia guarani ao povo missioneiro, a substituição de sua religião pelo cristianismo e a criação de uma nova linguagem.

As Missões foram possivelmente o grande projeto educacional direcionado às populações Guarani no período colonial. Porém, cabe destacar que nessa época tais sociedades não estavam localizadas exclusivamente em território pertencente à colônia

espanhola, de forma que, ao se falar em história indigenista, torna-se pertinente tratar dos documentos oficiais formulados tanto por colonizadores espanhóis, quanto por portugueses.

Segundo Perrone-Moisés (1992), o Brasil Colonial, mais especificamente o território pertencente à Coroa Portuguesa, era regido praticamente pelas mesmas leis que a metrópole, com diferenças devido às demandas locais. Segundo a autora, a legislação principal da Colônia de Portugal eram os Regimentos dos Governadores Gerais, que eram assinados pelo rei com o auxílio de *corpus consultivos*. O mesmo acontecia com as Cartas Régias, Leis, Alvarás em forma de lei e Provisões Régias (Ibid.).

O primeiro *corpus consultivo*, conforme Perrone-Moisés (1992), foi o Conselho da Índia (1603) e, depois deste, o Conselho Ultramarino (1643). A autora afirma que tais conselhos poderiam emitir pareceres, no geral sancionados pelo rei. Na mesma perspectiva, os governadores gerais emitiam decretos, Alvarás e Bandos, executando a legislação da Coroa.

Já os Sete Povos das Missões, pertencentes à Espanha, eram regidos pelas leis das demais Missões espanholas. Segundo Quevedo (2000), o *Reglamento de 1689* destacava a importância da família. Havia nas Missões, segundo o autor, uma preocupação dos jesuítas com a família indígena monogâmica e nuclear. O matrimônio, enquanto sacramento, era ratificado com a primeira mulher, proibindo a poligamia. Além disso, queria-se evitar os pecados da concupiscência e do incesto, impondo uma barreira de quatro graus de consanguinidade.

Nas Missões espanholas, aponta Quevedo (2000), o *Reglamento General* de 1689 estipulava castigo aos índios que cometessem incesto, aborto e casamentos consanguíneos. Também dizia que marido, mulher e filhos deveriam ter o mesmo domicílio. Segundo o autor, a legislação, pensada do ponto de vista dos colonizadores, definia ainda que a origem da família estaria no sacramento do matrimônio; que outros parentes (como filhos dos filhos) poderiam morar no domicílio; que o marido teria mais direitos que a esposa e que o trabalho deveria ocorrer em família. Nesta perspectiva, o índio missionário poderia prestar serviços no mercado interno e receber remuneração por isso, sendo que sua família, ao acompanhá-lo, também deveria ser paga.

Explica o autor que a família recebia o *Abambaé* para trabalhar para si, mas também atuava no *Tupambaé*, com as demais famílias da Missão. Segundo Quevedo (2000), esta estrutura da família missionária possibilitou a inserção do Guarani na sociedade colonial espanhola, observando um código legal que pretendia integrá-lo ao Estado.

De acordo com Perrone-Moisés (1992), na Colônia de Portugal existiam os índios aldeados, e também aliados dos portugueses, e os índios inimigos. Tal diferença, afirma a

autora, se faz presente na legislação e na política indigenista, dotada de contradições. Os índios aldeados eram considerados livres em suas terras. Para tanto, deveriam ser descidos, catequizados e civilizados, a fim de tornarem-se vassallos úteis. Esses descimentos consistiam na retirada de grupos inteiros, do interior da colônia para próximo às povoações portuguesas (PERRONE-MOISÉS, 1992; RIBEIRO, 1996).

Em 1587, uma lei obriga que missionários acompanhem as tropas de descimento. A condução dessa atividade esteve fundamentada em lei como responsabilidade exclusiva, ora de jesuítas, ora de moradores, contudo, a presença de missionários sempre foi exigida (PERRONE-MOISÉS, 1992). Segundo a pesquisadora, consta em um Alvará de 26/7/1596 que os missionários deveriam convencer os índios de sua liberdade e posse de terras, mas que, se mesmo assim existissem aqueles que não desejassem “descer”, estes não deveriam ser forçados.

Conforme Perrone-Moisés (1992), uma Lei de 1611 dispõe sobre uma distância entre os aldeamentos e as comunidades brancas, para que uns não prejudiquem os outros. Em cartas Régias de 6/12/1647 e 6/3/1694 e em aconselhamento do congresso Ultramarino em 2/12/1679 e 16/2/1694, há também a questão do distanciamento estratégico das populações coloniais para fins de defesa (PERRONE-MOISÉS, 1992).

De acordo com a autora, nas aldeias deveriam viver índios e missionários, sendo que a reunião de grupos diferentes ficava condicionada à vontade das etnias. Inicialmente a administração da aldeia era responsabilidade dos jesuítas, mas a Lei de 1611 instituiu a presença de um capitão da aldeia, um morador cuja função era exercer o governo temporal. Posteriormente este governo volta a ser responsabilidade dos jesuítas, a fim de melhor viabilizar a evangelização (PERRONE-MOISÉS, 1992).

Segundo Perrone-Moisés (1992), a administração das aldeias é o aspecto que mais apresenta contradições na legislação da época. São documentos marcados pela tentativa de conversão, civilização e utilização do índio como mão-de-obra. O trabalho dos índios era remunerado desde a Lei de 1587, mas muitos dos documentos que tratavam dessa determinação e do valor a ser pago argumentavam que o índio trabalhava de bom grado, de forma voluntária. Quanto à repartição da mão-de-obra, a autora apresenta uma série de documentos, com distintas afirmações. Em alguns consta que um terço dos índios da aldeia deveriam servir à Coroa, em outros era a metade. E o tempo de serviço desses indígenas variava de dois a seis meses no ano, com períodos de alternância de dois meses (PERRONE-MOISÉS, 1992).

Conforme a autora, no Regimento das Minas de 8/8/1618 e na Carta Régia de 1/2/1701, um dos aspectos destacados é o bom tratamento dos índios repartidos, a fim de não prejudicar o processo de conversão e civilização. Por isso os índios recém descidos eram dispensados do trabalho nos dois primeiros anos. De acordo com Perrone-Moisés (1992), os índios aldeados tinham a função de lutar em guerras contra índios hostis ou estrangeiros. Quando da falta de guerreiros, eram convocadas as chamadas nações aliadas. Assim, aldeados e aliados (também homens livres) deveriam defender as vilas e plantações dos gentios; e as fronteiras, de europeus inimigos.

Quanto ao território das Missões Espanholas, Quevedo (2000) afirma que, em 1556, Domingo Martínez de Irala, iniciou a divisão das terras do Paraguai entre colonos. Por meio da *Leyes de Índias*, os Guarani eram inseridos num processo de civilização, catequização e comprometimento com o rei da Espanha. O índio poderia participar da concessão da posse da terra, mas em condições muito inferiores às dos espanhóis. Além disso, alguns grupos foram *encomendados* à Coroa, pagando tributos para os colonos, em espécie ou trabalho, sendo o excedente, o pagamento do rei.

Porém, devido à intensa rotina de trabalho, muitos Guarani fugiam, causando prejuízo à Colônia. Assim, em 1597, foram promulgadas as *Ordenanzas de Juan Velasco*, que determinavam que os *encomenderos* deviam entregar terras férteis aos Guarani, a fim de que, em um período de três anos, pudessem ser recuperadas as perdas agrícolas.

De acordo com Quevedo (2000), as *Ordenanzas de Alfaro* erradicaram as *encomiendas* de serviço, mas mantiveram as de tributos e a remuneração do trabalho indígena. Segundo o autor, estas determinações não foram bem recebidas pela elite colonial, porém, as punições estabelecidas em lei, no caso de não cumprimento, fizeram com que o trabalho e as terras indígenas estivessem seguros.

Da mesma forma que na Colônia de Portugal, a intenção de atribuir tais direitos ao índio era a de garantir a evangelização. Assim, de acordo com Quevedo (2000), em 1607, o Padre Diego de Torres Bollo fundou a província jesuítica do Paraguai, definindo, juntamente com o governador, a criação de povoados com fins de conquista espiritual e material das sociedades Guarani – as Reduções. O objetivo era criar espaços em que os índios se sentissem seguros e, conseqüentemente, dispostos a acolher a fé católica e a vassalagem ao governo espanhol.

No final do século XVII, as Missões se expandiam, ao passo que os portugueses adentravam cada vez mais em território espanhol. Segundo Quevedo (2000, p. 259-260), o interesse de Portugal tinha como fundamento:

1º) A necessidade de integrar a Zona do Rio da Prata ao colonialismo português (visto que os lusos se instalaram às margens do Rio da Prata, no entreposto comercial e contrabandista conhecido como Colônia do S. Sacramento) e estabelecer uma comunicação mais eficiente com o reduto mais próximo, denominado Santo Antonio dos Anjos da Laguna . Santa Catarina; 2º) A continuidade da tropeada de gado para São Paulo e Minas Gerais, estimulada pela atividade mineradora, tornando a pecuária uma atividade decisiva para o fomento da economia colonial brasileira. Se outrora a terra havia sido considerada inóspita, agora era compensador realizar nela gastos exploratórios; 3º) As dificuldades enfrentadas pelo Império Colonial Português no Oriente, levou o Estado a buscar novos empreendimentos lucrativos, voltando-se principalmente para a área meridional da América; 4º) A luta pela hegemonia da região do Prata, onde os interesses de espanhóis e portugueses entraram em choque. Enquanto os domínios portugueses estendiam-se até o Prata, configurados através da Colônia do S. Sacramento, os castelhanos reagiam armando os índios das Missões jesuítico-guarani e fundando o forte de San Felipe de Montevideu para deter o expansionismo luso; 5º) O latente problema fronteiriço, decorrente dos processos expansionistas desencadeados pelos Impérios Coloniais Ibéricos, devido ao anacronismo do Tratado de Tordesilhas (1494) que, embora ainda em vigor, era um ineficiente delimitador geográfico que não atendia às necessidades e vicissitudes do século XVIII; 6º) O redimensionamento das coroas ibéricas atreladas a um rígido sistema de alianças, onde Portugal estava para a Inglaterra, assim como a Espanha para a França. Desta maneira, tais Coroas firmavam compromissos com seus aliados, levando-as ao recrudescimento do Pacto Colonial, naquilo que Vicente Sierra denomina reconquista da América Meridional.

A expansão portuguesa havia criado enfrentamentos entre índios e jesuítas de ambas as colônias. Para pôr fim às disputas pelas terras, os reis das duas nações ibéricas assinaram, em 1750, o Tratado de Madrid. Esse documento traçava novos limites e responsabilidades políticas para Portugal e Espanha. Também redimensionou a função e o espaço das Missões na região, inserindo-as como elemento mantenedor da fronteira e cedendo os Sete Povos a Portugal, que, por sua vez, entregou a Colônia do Santíssimo Sacramento à Espanha (QUEVEDO, 2000; BRUM, 2006). Assim, segundo os autores, o tratado de Madri acabou ocasionando desentendimentos nas relações entre a Coroa Espanhola e as Missões, pois os índios reduzidos e os padres jesuítas compreenderam que as decisões do tratado não lhes era favorável. De acordo com Quevedo (2000), faltou-lhes uma visão global do momento histórico pelo qual passavam, pois o Tratado de Tordesilhas era demasiado impreciso para regular ações do Estado Absolutista que se tornava despótico.

Segundo Brum (2006), os desentendimentos desencadearam uma série de batalhas de índios contra os exércitos de Espanha e Portugal, a chamada Guerra Guaranítica (1754-1756). Tais enfrentamentos resultaram, conforme a autora, na troca dos territórios entre as duas coroas, integrando os Sete Povos das Missões às possessões Portuguesas.

Conforme Quevedo (2000), as expulsões dos jesuítas de Portugal, que se deu em 1759, e da Espanha, em 1767, compõem um único processo no qual o rei detém o poder e

administra de forma a subordinar a Igreja aos interesses do Estado. Segundo o autor, os jesuítas foram acusados de terem construído projetos que não coincidiam de fato com a vontade da Coroa, estabelecendo um Estado dentro do Estado, o que justifica a classificação das ações dos padres como crimes de *lesamajestade*.

Quevedo (2000) ainda afirma que, nessa época da história, tanto a Portugal, quanto à Espanha não interessava mais defender projetos de Salvação como as Missões, tal qual no período da Conquista. Os objetivos principais já haviam sido alcançados e novas prioridades se faziam necessárias para expansão e fortalecimento das Monarquias Ibéricas.

No Brasil, o responsável pela expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, foi o Ministro da Fazenda do rei D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Segundo Carneiro da Cunha (1992), Pombal planejava a unificação de uma população brasileira, formada por índios e brancos. De acordo com Flexor (2006), em 1765, Pombal envia uma carta ao Vice-Rei de Estado do Brasil, Conde da Cunha, justificando a criação de vilas onde os índios pudessem viver em liberdade e comercializar entre eles, uma alternativa de enfrentamento aos jesuítas. Assim, D. José I ordena a criação das povoações civis, alegando a necessidade de paz entre índios, portugueses e espanhóis (FLEXOR, 2006).

Conforme Flexor (2006), documentos oficiais determinavam que as antigas aldeias e fazendas de maior extensão fossem transformadas em vilas, e as menores, em aldeias ou povoações administradas por índios. A intenção, conforme a pesquisadora, continuava sendo civilizá-los, educá-los<sup>8</sup> com a obrigação de aprenderem a falar a língua portuguesa, integrando-os à sociedade colonial. Isso permitiria a formação de um núcleo urbano apto a defender o território, que progressivamente estava sendo perdido para os Espanhóis (FLEXOR, 2006).

Carneiro da Cunha (1992) lembra que, em período anterior, José Bonifácio, na Assembléia Constituinte de 1823, já havia mencionado a necessidade de medidas mais amplas e de caráter permanente que dessem conta de uma pretensa civilização dos índios. Segundo a autora, os planos de José Bonifácio eram muito próximos aos de Pombal, mas acrescidos de princípios éticos, como justiça no trato com os indígenas e reconhecimento das violências cometidas contra os mesmos.

Em 1777, houve uma terceira ofensiva castelhana, momento em que, segundo Pesavento (1990), D. Pedro de Cevallos tomou Sacramento e a Ilha de Santa Catarina.

---

<sup>8</sup>Apesar disso, Seco e Amaral (2006), destacam que decorreram cerca de trinta anos para que o Estado Português assumisse o controle pedagógico da educação no Brasil.

Também nesse ano foi assinado o Tratado de Santo Ildefonso, quando a Espanha aproveita a queda de Pombal e a morte de D. José I, retomando as Missões e Sacramento, deixando Santa Catarina com Portugal (PESAVENTO, 1990).

Quanto ao projeto político de José Bonifácio, embora ignorado no período do Império, toma forma no Brasil República por meio da vanguarda de Cândido Rondon e demais militantes positivistas que compunham sua equipe. Tais elementos são incorporados na fundação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), criado com a finalidade de pacificar grupos hostis que, aos olhos da República, estavam impedindo a expansão e o desenvolvimento do país.

Nesse período, conforme Ferreira (2001), as escolas foram denominadas de Casa do Índio. Segundo a autora, o ensino era dividido em prática agrícola e trabalho doméstico, sendo a primeira categoria direcionada para meninos e a segunda para meninas. Não se tinha o foco na religiosidade e o respeito às crenças era baseado nas diferenças de aculturação. Também não havia alfabetização bilíngue, prática tida como desnecessária, já que as populações indígenas haviam se reduzido (FERREIRA, 2001).

A mesma visão etnocêntrica pode ser percebida no texto do Estatuto do Índio de 1973, quando o SPI já havia se transformado em FUNAI, fato ocorrido em 1967 (CARDOSO de OLIVEIRA, 1988). Esse documento reconhece a importância das línguas indígenas e prevê um ensino adaptado às culturas dessas sociedades, porém, estabelece a progressiva integração do índio à comunhão nacional, ou seja, entende que, aos poucos, os grupos estariam adaptados à sociedade envolvente, vivendo como não-índios.

Assim, é com a Constituição de 1988 que a diferença cultural passa a ser mencionada como legítima e é reconhecido que populações indígenas possuem processos próprios de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, no capítulo VIII, artigo 231, a Constituição reconhece às populações indígenas o direito de viverem sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Também garante posse dessas terras aos grupos e destaca a preservação de recursos ambientais essenciais à perpetuação da cultura e bem-estar das populações, que, por sua vez, são citadas como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.

No entanto, apesar do enfraquecimento do conceito de tutela depois de 1988, ainda hoje permanece entre as instâncias político-administrativas e também entre os demais agentes do indigenismo, ideias que, ao invés de superar a cidadania tutelada, acabam por reforçá-la.

Da mesma forma, cada agente procura afirmar seus projetos como os mais adequados, disputando força com os demais integrantes do campo.

Segundo Souza Lima (2002), paternalismo, tutela e clientelismo são algumas das categorias que os participantes do “mundo do indigenismo” atribuem uns aos outros nessa disputa. Naquele processo histórico que construiu essas relações, o autor afirma que foram criados fenômenos que podem ser definidos como *tradição de conhecimento*. Trata-se de um conjunto de saberes integrados e reproduzidos por modelos comuns de interação; ou objetivados por dispositivos de poder e codificações escritas, que pretendem submeter, definir, classificar, hierarquizar, reagrupar e localizar os povos colonizados. No Brasil, o pesquisador identifica três grandes *tradições de conhecimento* indigenistas: a sertanista, a missionária e a mercantil. Além disso, afirma que uma combinação dessas três resulta em uma quarta tradição, a escravista. Dentre essas, Souza Lima (2002, p. 5) analisa a chamada *tradição sertanista*<sup>9</sup>, que, no Brasil do século XX, produziu técnicas de “*atração e de pacificação* dos povos indígenas ainda não submetidos ao aparelho estatal”, independentemente de estarem simplesmente afastados do “colonizador” ou em guerra contra este.

Em Santa Maria, como ficará mais claro nos próximos capítulos, as estratégias adotadas pelo voluntariado, secretaria de educação e por uma organização não-governamental, oscilam entre propostas que possuem um caráter homogeneizante das diferenças até planejamentos de pretensos resgates culturais. E, por detrás de cada projeto, assumem-se embasamentos calcados na busca de aproximar os Guarani de seus direitos constitucionais, ou seja, afastada do diálogo político-administrativo, busca-se, através de uma lógica sertanista, aproximar a população de projetos tidos como necessários por esses agentes não-índios.

Considera-se o fato de as crianças Guarani não frequentarem a escola, uma negligência dos gestores públicos e/ou da FUNAI. Logo, faz-se necessária uma busca de meios para viabilizar a garantia deste direito. Nesse contexto, uma pergunta acaba sendo inevitável para quem investiga e atua neste Campo: afinal, quais são os projetos educacionais Mbyá-Guarani? Para começar a respondê-la, procurei elaborar uma explanação pautada na história remota deste acampamento, considerando processos de territorialidade e perspectivas de educação escolar.

---

<sup>9</sup>Expressão que faz referência aos sertões, termo usado pelos portugueses para designar práticas de exploração no mundo colonial lusitano desde o fim do século XV (SOUZA LIMA, 2002).



## 2.2. Os Mbyá-Guarani em Santa Maria: a configuração de acampamentos na contemporaneidade

Há, entre os Mbyá-Guarani, relatos de que “andam” por Santa Maria há cerca de 16 anos. Porém, não encontrei registros de pesquisas sobre esse processo de re-territorialização do território anteriores ao ano de 2007, quando iniciei minhas investigações. Naquele período, o acampamento abrigava, em “caráter permanente”<sup>10</sup>, o núcleo familiar<sup>11</sup> do Cacique Karáí Mariano, ou simplesmente, Mariano Benites.

O nome não-índio é utilizado nas relações com a sociedade envolvente. Dificilmente os Mbyá-Guarani mencionam seu nome indígena, considerado o verdadeiro. Quando lhes perguntam o nome, respondem com seu primeiro nome Guarani. Por mais de uma vez, observei voluntários perguntando-lhes como poderia haver tantos Verás e Karaís e como diferenciá-los. Questões que recebem como resposta que a diferenciação é feita através da junção do nome indígena com o nome não-índio. No caso do Cacique: Karáí Mariano.

O nome é considerado não apenas uma forma de identificação, mas o elemento que designa a origem da alma desta pessoa e as trajetórias que irá percorrer no mundo terreno, por isso, uma mesma pessoa pode receber mais de um nome ao longo de sua vida. São nomes compostos, dos quais são revelados igualmente a indígenas e não-índios apenas seu primeiro nome, o qual indica o ponto celestial de sua alma (BORGES 2002). O segundo nome, que também pode ser composto, tende a ficar restrito aos pais e ao Xamã *karáí*, que é quem recebe o nome através da atuação de espíritos (*nhe'erukuery*) e os confere à criança em uma cerimônia de nomeação (MELLO, 2006).

A liderança religiosa do Xamã é atribuída, pelos Guarani de Santa Maria, ao *karáí*<sup>12</sup> que vive na Aldeia Salto do Jacuí, a quem também se referem como Pajé. É ele quem realiza a atribuição dos nomes e os rituais de cura, através da reza e da utilização de plantas, motivando muitas das visitas dos Mbyá àquele território.

<sup>10</sup> As aspas empregadas na expressão *caráter permanente* se devem à mobilidade dos Mbyá-Guarani, parte integrante de seu modo tradicional de vida.

<sup>11</sup> Adoto categorias como núcleo familiar e não *pyguá kuéry*, por exemplo, porque não há intenção, nem espaço, neste texto, para aprofundar questões acerca de relações e nomenclaturas de parentesco. O objetivo aqui é descrever aspectos da história remota do acampamento, destacando, do ponto de vista etnográfico, suas relações com a sociedade não-índia. Maiores detalhamentos sobre Parentesco Guarani encontram-se nos trabalhos de Mello (2006), Pissolato (2007) e Gobbi (2008).

<sup>12</sup> Seguindo as formulações de Gobbi (2008), apresento a grafia do nome pessoal Karáí com letra maiúscula e da posição de Xamã, em letra minúscula e em itálico – *karáí*.

Nesse contexto, cabe destacar que a relação de mobilidade não se manteve organizada exatamente da mesma maneira ao longo do período em que realizei os trabalhos de campo. No final de 2007, o Cacique Mariano e sua esposa Isolina, que viviam no acampamento de Santa Maria, romperam. Ele então foi para o acampamento Irapuá, de Caçapava do Sul, ela, filhos e genro permaneceram no acampamento de Santa Maria, mas decidiram que iriam voltar para a Cantagalo. O aparente fim da comunidade está relacionado às relações de parentesco que formam o núcleo familiar em torno do qual o grupo se organiza. O Cacique é acompanhado da esposa e dos filhos, sendo que, quando a filha se casa, o genro acompanha seus sogros. Pissolato (2007) descreve o parentesco como o mapa geral de uma aldeia Mbyá, a esfera que torna possível conhecer o âmbito econômico e político da comunidade<sup>13</sup>.

Dentro do âmbito da circulação Guarani entre territórios, é o núcleo familiar do Cacique que permanece por mais tempo no acampamento e é responsável pelo território. Por isso, pode-se dizer que a separação do cacique de sua esposa diluiu as relações de parentesco que os prendiam ao território. Ainda assim, houve uma tentativa de reorganização do grupo. Em fevereiro de 2008, receberam a visita de Eduardo, filho da ex-esposa do cacique, que chegou disposto a reivindicar terras. O motivo de sua mobilização, além da necessidade de definir um objetivo para as famílias, residia nas notícias que havia recebido no Abril indígena<sup>14</sup> de 2007.

Eduardo relatou que ficou sabendo sobre a necessidade de se respeitar a vontade dos grupos indígenas. Também mostrou alguns papéis entregues no evento, que falavam sobre a questão fundiária e disse que sabia que ninguém poderia tirá-los dali e que pretendiam ver com a prefeitura ou mesmo com a universidade uma forma de demarcar terras em Santa Maria. Da mesma forma, em período posterior à aquisição de território, gostariam de construir uma escola, na qual pretendiam contar com minha participação, já que seria preciso ter uma “professora branca”.

Acolhendo a solicitação do grupo, comprometemo-nos<sup>15</sup> a buscar informações acerca daquela possibilidade. Eduardo nos passou os documentos entregues no evento e disse que

---

<sup>13</sup> A pesquisadora estudou as relações de parentesco em um território mais amplo, com diversos núcleos familiares, porém suas considerações podem ser observadas também no acampamento, que abriga um número menor de pessoas.

<sup>14</sup> O Abril Indígena é um conjunto de atividades que ocorrem em Brasília durante o mês de abril em alusão ao Dia do Índio. O evento conta com a participação de diversos grupos étnicos e movimentos sociais indígenas.

<sup>15</sup> Esteve comigo fazendo esse trabalho de campo uma colega de projeto e também pesquisadora em etnologia, Daiane Amaral dos Santos.

nos ajudariam a conhecer mais sobre os Guarani. Assim, fomos até a Secretaria de Assistência Social a fim de saber da abertura do município para atender aos desejos do grupo.

Recebemos como resposta que o município nada poderia fazer e que iria acionar a FUNAI, pois grupos indígenas são de sua responsabilidade<sup>16</sup>. Além disso, a prefeitura estaria se articulando em parceria com a Diocese de Santa Maria para a construção da “Casa de Passagem dos Povos Indígenas”<sup>17</sup>, uma maneira de melhor acolher os grupos que comercializam artesanato na cidade.

Percebendo que o diálogo com o poder público não havia avançado, as famílias que estavam no acampamento retornaram para a Cantagalo e Eduardo viajou para uma Área Indígena no município de Chapecó (SC). Em Santa Maria, permaneceu uma família que havia chegado da Cantagalo para ocupar o território. Por volta de novembro de 2008, o Cacique Mariano retornou para Santa Maria. Ele havia casado novamente, de forma que sua esposa, filhos e genro também vieram para o acampamento. Além do núcleo familiar tradicional, também se estabeleceram no território os pais e alguns irmãos de Mariano, bem como outras famílias que desejavam permanecer ali.

Encontrando-os no Calçadão, Mariano solicitou que eu fizesse um novo projeto<sup>18</sup>, pois teria muita criança para eu ensinar. Respondi então que me comprometia em pensar em um projeto de extensão, que tivesse início em 2009 e que pudesse atender às necessidades do grupo, em termos de educação escolar. Com isso, foi escrito o projeto *Arandu*: ensinar e aprender, cujo objetivo residia em desenvolver atividades pedagógicas, na perspectiva da antropologia aplicada, junto às crianças Guarani Mbyá. Para tanto, foram planejadas atividades semanais, ao mesmo tempo em que procurei pesquisar para produzir, juntamente com a comunidade, um material didático em Guarani-Mbyá; planejamento que visava subsidiar uma possível continuidade dos processos educacionais iniciados no projeto, por meio da educação bilíngue.

No mesmo período em que Mariano retornou, ocorreu a troca da administração pública municipal. Concomitantemente, diferentes sujeitos, como Organizações Não-Governamentais e voluntários da comunidade, passaram a se interessar pela situação do grupo, chamando vereadores e imprensa para registrar as condições de pobreza material em que viviam. Funcionários da nova Administração realizaram uma reunião e uma visita ao

---

<sup>16</sup>Aqui se percebe a incorporação por parte da instância político-administrativa da idéia de cidadania tutelada, presente no Estatuto do índio de 1973, que afirmava a incapacidade civil relativa do índio, legitimando a FUNAI como responsável por estas populações.

<sup>17</sup>Aqui cabe destacar que a casa de passagem interessaria mais aos Kaingang, do que aos Guarani, uma vez que os primeiros permanecem poucos meses no ano em Santa Maria e o últimos vivem há alguns anos no município.

<sup>18</sup>Referencia à continuidade do Projeto de Extensão que eu havia desenvolvido em 2007.

acampamento a fim de conhecer as demandas grupais. Ao mesmo tempo, um jornal da cidade preparava-se para publicar uma matéria a esse respeito. Como pesquisadora, fui chamada a dar uma entrevista, falando sobre minha Monografia de Especialização, a qual me preparava para defender.

Percebi que uma rede de assistência ao grupo começava a se formar, coordenada pela prefeitura. Com a publicação da reportagem, pude evidenciar que era de interesse da Administração Pública Municipal prestar apoio ao grupo Guarani, nas áreas da saúde, educação e assistência social, um cenário totalmente diferente daquele que vínhamos vivenciando.

**DIREITOS HUMANOS**

FRANCIELI REBELAITO, ESPECIALISTA



**ALDEIA ABANDONADA**  
Crianças e adolescentes índios vivem em acampamento às margens da BR-392, sem água, sem luz e com poucas condições de higiene

# Vida de índio em Santa Maria

Aos índios, são assegurados os direitos iguais aos garantidos a todo brasileiro. Eles têm direito à educação, à saúde e aos mesmos benefícios da Previdência Social que qualquer cidadão. Além disso, é assegurado um tratamento especial aos indígenas, por exemplo, com uma educação que leve em conta seus costumes e tradições.

Mas o que está no papel é muito diferente da realidade dos índios que vivem em Santa Maria, alguns há mais de 10 anos. O poder público começa a ver isso. **Páginas 14 a 16**

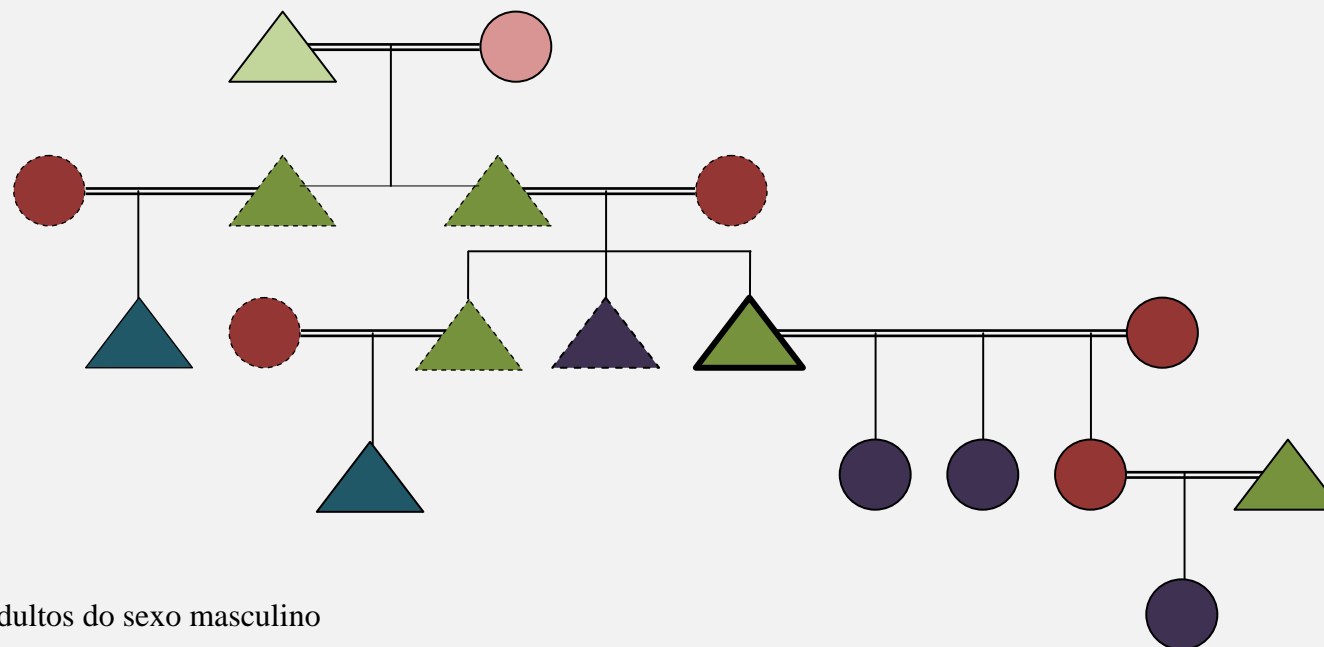
Negociando com estes acontecimentos, observei a retomada de algumas reivindicações por parte do grupo, principalmente por terra. Procurados pelos funcionários da nova gestão municipal, por voluntários e por uma vereadora (Maria de Lourdes Castro), os Mbyá-Guarani afirmam sua necessidade de viver em uma Terra Indígena demarcada, em Santa Maria. Explicam que a terra é seu principal objetivo, pois querem construir suas casas, ter um local para vender artesanato e uma escola. Conseqüentemente, começam a ser chamados a participar de reuniões, debates e projetos com vistas à elaboração e execução de alternativas que pudessem atender a suas necessidades, dentre elas, as relativas ao atendimento educacional das crianças.










Nesses espaços, o grupo é representado por lideranças masculinas que tomam decisões junto aos outros homens que vivem no acampamento, os quais representam, cada um, o interesse de suas famílias. Após ouvida a comunidade, costumam apresentar-se, nas reuniões, o Cacique Mariano e o líder Cesáreo. Porém, quando acontece de alguma liderança de outro território estar lhes visitando, esta também é convidada a representar os interesses Guarani. Essa articulação é fundamental para que se mantenham as relações de reciprocidade entre diferentes territórios. Dessa forma, o que é bom para o acampamento de Santa Maria, precisa ser bom também para outras terras e aldeias Mbyá-Guarani.




Apesar de haver algumas famílias que dentro da mobilidade Mbyá-Guarani “andam” com mais frequência do que outras pelo acampamento, realizando visitas, aquelas que permanecem por mais tempo e que possuem a função de cuidar do território, também tendem a mudar-se para outras áreas. De acordo com Silva, Tempass e Comandulli (2010), dificilmente os Mbyá-Guarani costumam morar mais de cinco anos em uma mesma aldeia. Dessa forma, o que dá o caráter de continuidade a comunidade é um grupo de famílias que chegam de outro território ou famílias que fazem a opção por permanecer naquele espaço.

Assim, considerando os laços de parentesco e a mobilidade Mbyá-Guarani, é possível sistematizar a organização do acampamento, no ano de 2009, da seguinte maneira:

## Diagrama das Relações de Parentesco e Mobilidade Mbyá-Guarani no Acampamento



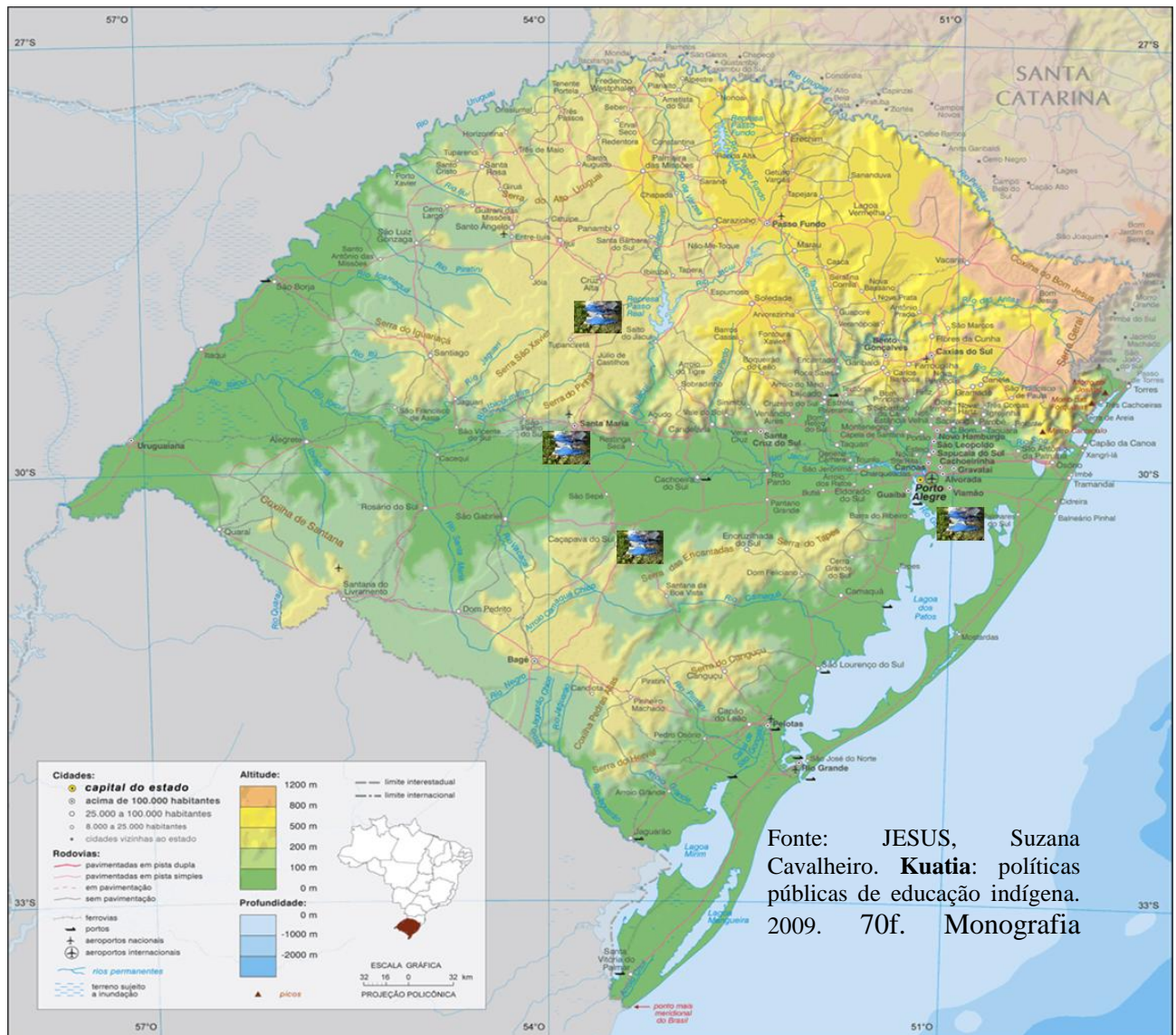
-  Adultos do sexo masculino
-  Adultas do sexo feminino
-  Crianças do sexo masculino
-  Crianças do sexo feminino
-  Jovens homens
-  Sujeitos que "andam"
-  Sujeitos que permanecem no acampamento
-  Sujeitos acionados pela Memória
-  Cacique

-  Relações de filiação
-  Relações entre irmãos
-  Relações de casamento

A origem mais imediata dos Mbyá de Santa Maria foi a Aldeia Cantagalo, na região metropolitana de Porto Alegre. Esta Aldeia foi estruturada a partir de um assentamento de famílias Mbyá-Guarani, criado no ano de 1971, há 14 quilômetros do município de Viamão. O número de famílias aumentou no início dos anos oitenta, o que levou a Prefeitura de Viamão a expedir o Decreto Executivo nº 18, de 06/04/88, declarando de interesse social a desapropriação de uma área de 47 hectares para a permanência dos Guarani. Da mesma forma, a FUNAI constituiu, através da portaria PP nº 27, de 11/01/89, um Grupo de Trabalho para identificar e delimitar essa área. Em 1993, uma nova portaria da FUNAI (nº 1.083, de 22/10) nomeou outro Grupo de Trabalho que sugeriu a delimitação de 152 hectares, processo ainda não finalizado com a demarcação.

Estabelecidas em uma aldeia ou acampamento, as famílias costumam visitar seus parentes em outros territórios. No caso de Santa Maria, as visitas ocorrem entre famílias da Cantagalo e de outras duas comunidades. Uma destas é o acampamento Guarani Irapuá, localizado no município de Caçapava do Sul, identificado como Terra Indígena no ano de 1993, com proposta de delimitação de 12 hectares. Segundo dados da FUNAI, um Grupo de trabalho realizou um novo estudo da área em 1999, levantando uma proposta de criação de delimitação de 220 hectares, estando o processo ainda em andamento.

E outra comunidade é a que vive na Aldeia do município de Salto do Jacuí. Essa área fora declarada, pelo Ministério da Justiça, de posse permanente indígena, através da Portaria 105, de 13/02/1996, tendo sido identificada por Grupo Técnico da FUNAI no ano de 1993 e demarcada e homologada em 1998.



Essa dinâmica é uma das principais características do Modo Tradicional de Vida Guarani, o *Nhande Reco*. Segundo Brandão (1990), além de significar o modo de ser guarani, algo que os torna diferentes dos demais grupos sociais, o *Nhande Reco* designa também sua religião. Isso porque, conforme o antropólogo, é um padrão assumido e proclamado como uma identidade que se constrói a partir de um sistema ancestral de crenças, o qual, por sua vez, conduz a história e o cotidiano dessas populações. Nessa perspectiva, Silva, Tempass e Comandulli (2010), afirmam que no interior do *Nhande Reco*, os Mbyá-Guarani não mantêm relações apenas com os territórios por onde “andam”, havendo também uma rede que se estabelece entre diferentes aldeias.

Conforme Brandão (1990), em um primeiro momento, o nomadismo guarani estava ligado à busca de um lugar geográfico na floresta, uma terra com caça abundante e distante



dos brancos. Posteriormente, com a dificuldade de deslocamento devido à presença do colonizador, esse espaço passa para um plano de realização religiosa, ultrapassando limites do mundo terreno. E, num terceiro momento, o profetismo guarani anuncia uma destruição próxima, que se processaria através do mal e da morte, em toda a terra, isto é, em todas as sociedades.

Essa trajetória também foi descrita por Hélène Clastres, que analisa a busca pela Terra sem Males e a define como “um lugar privilegiado, indestrutível, em que a terra produz por si mesma seus frutos e não há morte” (CLASTRES, 1978). Porém, a autora destaca que não se trata da tentativa de encontrar um lugar distante, situado apenas no imaginário. Para os Guarani, a Terra sem Males seria um local narrado como de fácil acesso, que lhes permitiria aproximarem-se de um contexto sagrado, mediados por Pajés e *karáís*.

Esta concepção, conforme Meliá e Temple (2004), a principal motivação da mobilidade Mbyá-Guarani, não pode ser analisada exclusivamente pelo âmbito religioso. Isso porque na sua relação com a terra os Guarani tanto agem como são afetados por ela: ao passo que desenvolvem relações econômicas, políticas e religiosas em dado espaço, o próprio território os obriga a adaptar-se a ele.

Somado a isto, Meliá e Temple (2004) lembram que a produção de roçados, pelos Guarani, é uma atividade que esgota a terra e provoca o desgaste ecológico. Assim, este seria, do ponto de vista econômico, o mal da terra, que faria com que migrações acontecessem. Porém, não seria o único motivo, de forma que tensões sociais e inquietações religiosas também são percebidas como elementos ruins contidos naquele espaço.

Meliá e Temple (2004) afirmam que a busca da terra sem males compõe um sistema de reciprocidade, ameaçado de diversas maneiras, mas sem definição essencial. Por isso, este mito se manifesta de formas variadas, inclusive em âmbito religioso (Ibid.). Dessa forma, os autores afirmam que o mito que cerca a mobilidade Guarani tem sim relevância para essa sociedade, porém não é o mito em si que define suas migrações, mas o modo de viver a economia de reciprocidade.

Neste segundo capítulo, procurei mostrar processos históricos que delinearam as bases do indigenismo contemporâneo. Dos pretensos projetos de civilização presentes no período Colonial e no início da República, às iniciativas de pacificação, motivadas pelo positivismo de Cândido Rondon até a atual tentativa de superação da cidadania tutelada, os agentes produziram um indigenismo assistencialista e burocrático. Em meio a este contexto, as populações indígenas definem estratégias pautadas em seus modos de compreensão do mundo, em suas lógicas sociais. Surgem assim, outras formas de ocupação territorial, como os

acampamentos Mbyá-Guarani. Um espaço onde se pretende viver e circular por entre redes de parentesco, primando pelos ensinamentos do *Nhande Reco*

Pode-se dizer então que o projeto educacional Mbyá-Guarani é um projeto diretamente ligado à apropriação de um território e à vivência da reciprocidade. Uma conclusão que pode ser significativa, mas que não nos diz muito a respeito da pedagogia nativa e do posicionamento dos Guarani frente ao Campo da Educação Escolar Indígena. Assim, pretendo que tais questões sejam melhor discutidas nos próximos capítulos através da descrição do Campo e da análise das formas com que os Guarani se relacionam com esse fenômeno.

## **CAPÍTULO 3**

### **A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA MARIA**

A idéia de Campo da Educação Escolar Indígena, que venho desenvolvendo neste texto, está imersa em uma área mais ampla, que é a do Indigenismo, ou seja, ações planejadas pela sociedade envolvente, que se destinam aos grupos indígenas. Nesse sentido, embora não existam em Santa Maria, em nível municipal, políticas públicas para este fim, ações indigenistas sempre existiram.

Dentre essas, estão as ações voltadas à Educação Escolar, desenvolvidas pelos diferentes agentes e embasadas em perspectivas distintas. Por isso o problema de pesquisa que se coloca nesta dissertação é de como a população Guarani se relaciona com esses acontecimentos. A fim de tentar resolvê-lo, será preciso mostrar quais são estas ações e como tomaram forma, para posteriormente trazer as significações da Comunidade Guarani. Assim, esse capítulo foi organizado para descrever a organização do Campo da Educação Escolar Indígena, originado em uma concepção de Indigenismo que se construiu a partir da ideia de cidadania tutelada.

#### **3.1. O Indigenismo em Santa Maria**

A presença indígena em Santa Maria carrega um estigma de pobreza e mendicância, devido aos pedidos de esmolas e de doações que se processam quando as vendas de artesanato não são tão bem sucedidas no centro da cidade. Isso faz com que tanto o fluxo itinerante de Kaingang, quanto o Acampamento Guarani, sejam percebidos, pelas instancias político-administrativas, como um problema social. Concepção esta que levou as questões indígenas para o interior da Secretaria de Município da Assistência Social. No entanto, não há, neste órgão, um setor específico para cuidar das demandas levantadas pelos grupos. Assim, as deliberações acerca das ações indigenistas têm permanecido, ao longo dos anos, sob a responsabilidade de um funcionário específico, podendo variar de um ano para o outro,

conforme a disponibilidade do quadro de pessoal e ações desenvolvidas naquele momento. Por isso, os assuntos indígenas já estiveram vinculados ao Núcleo de Equidade de Gênero e também à Diretoria da Secretaria de Assistência Social.

Essa organização da gestão indigenista deve-se, principalmente, a dois motivos. Em primeiro lugar, ao tipo de trabalho realizado, basicamente doações de alimentos, lonas e cobertores, e, em segundo lugar, à concepção que originou essa forma de assistência, a questão da cidadania tutelada das comunidades.

Iniciei os primeiros diálogos com a Prefeitura Municipal em 2008, quando fomos chamadas (Professora Ceres e Eu) a participar do Planejamento da Casa de Passagem para Povos Indígenas em Santa Maria. A ideia da obra foi apresentada como uma parceria entre a Diocese, através do Projeto Esperança/Coesperança e a Prefeitura Municipal de Santa Maria, por meio da Secretaria de Assistência Social. O terreno para a construção da Casa de Passagem seria doado pela Diocese, enquanto o Poder Público ficaria responsável pela elaboração do projeto arquitetônico e arrecadação de recursos financeiros junto à União.

Na época, a notícia foi publicada pela imprensa local como uma ação motivada por manifestação do Ministério Público Federal, em Santa Maria, dada às condições de pobreza material pelas quais passavam as comunidades indígenas no município. O espaço doado para a construção localiza-se nos fundos do Centro de Economia Solidária Dom Ivo Lorscheiter, na Rua Heitor Campos, no bairro Medianeira, local onde anualmente acontece a Feira Estadual de Economia Solidária (FEICOOOP). Uma das justificativas para a escolha do local seria a participação dos indígenas kaingang e guarani neste evento, bem como sua localização central.

Soma-se aí também o fato de que esta região já abrigou uma “Casa do Índio”, mantida pelo Conselho Ecumênico das Igrejas Cristãs de Santa Maria. Esse espaço também contava com a assistência da prefeitura, por meio da concessão de alimentos e agasalhos. Porém, foi desativado em 2006, por conta de problemas estruturais que não puderam ser solucionados com os recursos do Conselho.

Assim, nos foi apresentada uma proposta de abrigar Kaingang e Guarani em um mesmo espaço, por alguns meses do ano, durante o período em que estivessem vendendo artesanato na cidade. Diante disso, nossas orientações foram acerca da necessidade de se pensar sobre os anseios de cada comunidade. Mencionamos as diferenças significativas entre os grupos e sugerimos o desenvolvimento de uma etnografia junto aos Kaingang, que se deslocam para Santa Maria no período da Páscoa e do Natal para desempenhar esse tipo de atividade. Esta pesquisa ajudaria a prefeitura a compreender a dinâmica social da população e

assim lhes oferecer um planejamento mais adequado, gerenciando também questões de tempo e recursos financeiros.

Destacamos que aos Guarani, conforme suas significações e demandas percebidas em pesquisas etnográficas anteriores, interessava a demarcação de terras. Propusemos uma reflexão acerca da constituição do acampamento já há alguns anos dentro do município e apontamos para a perspectiva de realização de uma etnografia voltada para a relação estabelecida entre o grupo e o território. Dessa forma, seria possível compreender melhor os projetos de futuros de cada um dos grupos étnicos. Explicamos ainda que isto seria necessário por conta de que se estava trabalhando com duas sociedades completamente distintas, de modo que existia uma grande probabilidade de se estar cometendo um equívoco ao abrigar famílias Kaingang e Guarani em um mesmo espaço, ainda que se construíssem duas casas, conforme fora cogitado.

Nossas preocupações e sugestões foram bem compreendidas, porém, os idealizadores do projeto, Prefeitura Municipal e Diocese de Santa Maria, optaram por seguir um outro caminho. Foi realizada uma reunião com representantes Guarani, Kaingang e um indígena Terena, que se encontrava na cidade por ocasião de uma feira de economia solidária<sup>19</sup>. Nesta oportunidade, os participantes falaram sobre como deveria ser construída a casa e foi elaborado um projeto a ser desenvolvido com verba do Governo Federal, em terreno doado pela Diocese.

Logo, o estudo etnográfico que sugerimos precisaria ficar para ser realizado quando fossem liberados os recursos materiais. Essa alternativa encontrada pelos idealizadores da Casa de Passagem deu-se porque Prefeitura e Diocese tinham o prazo de um mês para concluir o projeto e nesse período não era possível que seguissem as orientações que fornecemos. Diante disso, nossas pesquisas deixaram de ser necessárias naquele momento e não fomos convocadas para a reunião com os representantes da comunidade. Assim, as informações que tenho foram fornecidas pela Irmã Lourdes Dill, da Diocese de Santa Maria, por telefone, e pelo Procurador da República Rafael Miron, em Audiência realizada no mês de maio de 2009<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup>Feira Estadual do Cooperativismo e da Economia Solidária, realizada anualmente pelo Projeto Esperança/Coesperança e pela Diocese de Santa Maria.

<sup>20</sup>Nesta oportunidade, acompanhei o Sr. Odilo Ravelo, atual Diretor da Secretaria de Assistência Social. Assumindo o cargo na administração que acabara de tomar posse, o Sr. Ravelo havia conversado com nosso grupo de pesquisa sobre as especificidades que envolvem a construção de uma Casa de Passagem. A Secretaria recebera uma notificação do Ministério Público e o convite para acompanhar a audiência se deu para que pudessemos discutir essas questões com o Procurador. Coincidentemente, na administração anterior, já havíamos acompanhado uma reunião na Procuradoria, com a mesma pauta.

Retomei os diálogos com a Prefeitura em 2009 a convite da nova gestão da Secretaria de Município da Educação; e nesse mundo das ideias e ações indigenistas participei, entre 2008 e 2009, na condição de pesquisadora, de três audiências com a Procuradoria da República, sendo duas com a prefeitura – sobre a Casa de Passagem – e uma com voluntários, acerca deste assunto e também da demarcação de terras e do planejamento da Educação Escolar. Além disso, estive em duas reuniões com o Setor Técnico-Social do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) da Prefeitura Municipal, na época interessado em aquisição de terras para os Guarani; quatro reuniões com a Secretaria de Município de Assistência Social, para tratarmos de assuntos diversos, como documentação e cestas básicas; uma reunião com a Fundação Nacional do Índio, sobre a questão fundiária; e nas duas primeiras visitas da Unidade Móvel de Saúde do Município ao acampamento.

Nesse período, dialoguei com duas administrações diferentes, porém percebi uma série de limitações semelhantes encontradas pela Prefeitura Municipal no que tange a processos de gestão indigenista. Os setores encontram dificuldades de avançar nos planejamentos porque se deparam com especificidades que não estão acostumados a trabalhar em seu dia a dia, peculiaridades que advêm da lógica diferenciada que subjaz a organização social dos grupos indígenas.

No princípio, quando procurada em função da Casa de Passagem, em 2008, o então Secretário de Assistência Social, Pedro Maboni, explicou que, embora não tendo responsabilidades com as populações indígenas, a Prefeitura estava tomando aquela atitude para oferecer maior dignidade às populações Kaingang e Guarani. O Secretário destacou, em diversos momentos, que a FUNAI deveria tomar alguma atitude com relação ao acampamento, inclusive com relação à educação das crianças, que estão sem escolas. Disse ainda que ele, enquanto professor, não poderia criar uma sala de aula indígena, sabendo que o município não teria condições de subsidiar todos os recursos humanos e materiais necessários.

Assim, a administração de 2005/2008 entendia que a FUNAI deveria se responsabilizar pelo atendimento educacional às crianças Guarani, e a administração de 2009/2012, buscando orientações nas pesquisas acadêmicas, optou por acolher um projeto de extensão universitária que já existia, a fim de obter subsídios para criar uma coordenação voltada à Modalidade de Educação Escolar Indígena. Descreverei tal projeto, denominado de “*Arandu: ensinar e aprender*”, nas próximas páginas, sendo a esfera do campo que traz ações da Secretaria de Educação e também da Universidade Federal de Santa Maria.

Cabe mencionar que todos os Secretários Municipais e Coordenadores recém haviam tomado posse de seus cargos, o que lhes fez procurar por orientações da FUNAI. Porém, a

Secretaria de Educação e o Setor Técnico Social do PAC não conseguiram agendar reunião com a Fundação. Talvez o mesmo tenha acontecido com setores da administração anterior. De qualquer forma, o fato é que as ações estavam sendo desenvolvidas sem se saber ao certo como proceder para institucionalizar o processo, por isso, precisava-se de orientações da FUNAI.

Podemos levantar uma série de possibilidades acerca desta dificuldade de diálogo com a Fundação, principalmente o quadro reduzido de funcionários para atender a todo o Rio Grande do Sul. Logo, os argumentos de que os indígenas são responsabilidades da FUNAI, talvez queira dizer que a FUNAI não assumiu a sua responsabilidade em orientar o município acerca da complexidade do mundo indigenista. Afinal, aquela concepção de que a FUNAI deve assumir toda e qualquer responsabilidade sobre assuntos indígenas, está embasada no Estatuto do Índio de 1973, uma lei antiga e repleta de contradições, que perdeu legitimidade com a Constituição Federal de 1988. Esse Estatuto instituía a cidadania tutelada, afirmando a incapacidade civil relativa do índio e atribuindo à FUNAI a responsabilidade por esses sujeitos, com a finalidade de integrá-los, progressivamente, à comunhão nacional.

Com os direitos indígenas expressos na Constituição, a justificativa de não atender às solicitações das comunidades devido à cidadania tutelada não possui base legislativa; e quando se insiste em utilizá-la, acaba-se legitimando além de uma invisibilidade social, uma invisibilidade institucional das populações. Além disso, é preciso sublinhar que a atuação da FUNAI foi reduzida também em recursos financeiros, através dos Decretos Presidenciais nº 23 e nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, em que o Governo Federal, respectivamente, passa as responsabilidades da saúde e da educação escolar indígena para o Ministério da Saúde e para o Ministério da Educação.

De qualquer modo, é sabido que, mesmo após a promulgação da chamada Constituição Cidadã, e a conseqüente invalidação do Estatuto do Índio<sup>21</sup>, a tutela ainda é uma questão não resolvida. Por isso, desde 1991, tramita o *Estatuto das Sociedades Indígenas*, o qual pretende superar a ideia da cidadania tutelada. No entanto, segundo Souza Lima (2002), este é um projeto que não pode ser entendido como o fim de formas de exercício do poder, de moralidades e de interações tutelares. Da mesma forma não abre o precedente para que se entenda que possuímos uma nova proposta das funções do Estado para com as populações indígenas.

---

<sup>21</sup>A Constituição da República é a lei maior do país, de forma que nenhuma outra legislação pode contrariar seus princípios. É nesse sentido que o Estatuto do Índio (1973) perde legitimidade, pois não compactua com a Constituição.

Atuando dentro deste contexto, além de não conseguir orientar os municípios com acampamentos, a FUNAI também protagoniza ações assistencialistas, sem conseguir promover a autonomia dos grupos. Situação que se processa, segundo Souza Lima (2002), devido ao fato de que, desde sua criação, em substituição ao SPI, a Fundação esteve imersa em uma rotina administrativa que, baseada no *sertanismo*, a impede de desenvolver planejamentos de orientação antropológica e de estabelecer diálogos e diretrizes mais seguros.

De acordo com Souza Lima (2002), a atuação da FUNAI ocorre em termos de amenizar o impacto de crises, sem planos sequenciados de médio e longo prazo. A assistência demandada pelas Prefeituras aos Acampamentos pode ser entendida como uma dessas crises descritas pelo autor, em que os funcionários são chamados para trazer cestas básicas e para conversar com os indígenas sobre suas necessidades.

Porém, é preciso ter em mente que a formação de um acampamento pressupõe uma reivindicação por terras, pelo menos para os Mbyá que vivem em por Santa Maria. Se formos observar, a maioria dos territórios por onde as famílias “andam” foram acampamentos. O caso mais recente, em Caçapava do Sul, já conta com a nomenclatura de Terra Identificada (Terra Indígena Irapuá), mas ainda é um acampamento. Logo, os funcionários da FUNAI que chegam para “solucionar crises” sabem que precisam oferecer condições para que as famílias permaneçam ali e também para que sua demanda por terra seja avaliada por um Grupo de Trabalho para a Demarcação de Terras.

No entanto, os municípios procuram por soluções rápidas, difíceis de serem formuladas no mundo das ideias dispersas em torno da superação da cidadania tutelada. Um problema alicerçado, conforme destaca Souza Lima (2002), na falta de uma Política Indigenista Federal, ou seja, não existem planejamentos de governo que foram transformados em diretrizes para ação, com recursos captados e redistribuídos pelo Estado. Além disso, para que pudessem ser construídos, tais planejamentos necessitariam contar com ações articuladas, executadas e avaliadas por agências e agentes governamentais e não-governamentais, de forma que os índios pudessem ser os principais interlocutores (SOUZA LIMA, 2002).

Partindo das reflexões de Souza Lima, penso que articulação seja o ponto chave para tentarmos compreender as condições do indigenismo em Santa Maria. Sabemos que o processo de demarcação fundiária tende a ser bastante demorado, logo, a criação de um Grupo de Trabalho não é a solução imediata para as demandas do acampamento. Neste período em que é realizado o laudo sobre a tradicionalidade da terra, é fundamental que o município busque realizar um trabalho cooperativo com a FUNAI, a fim de prover as necessidades das famílias. Uma outra alternativa, não rara, é a aquisição, por parte dos municípios, das terras



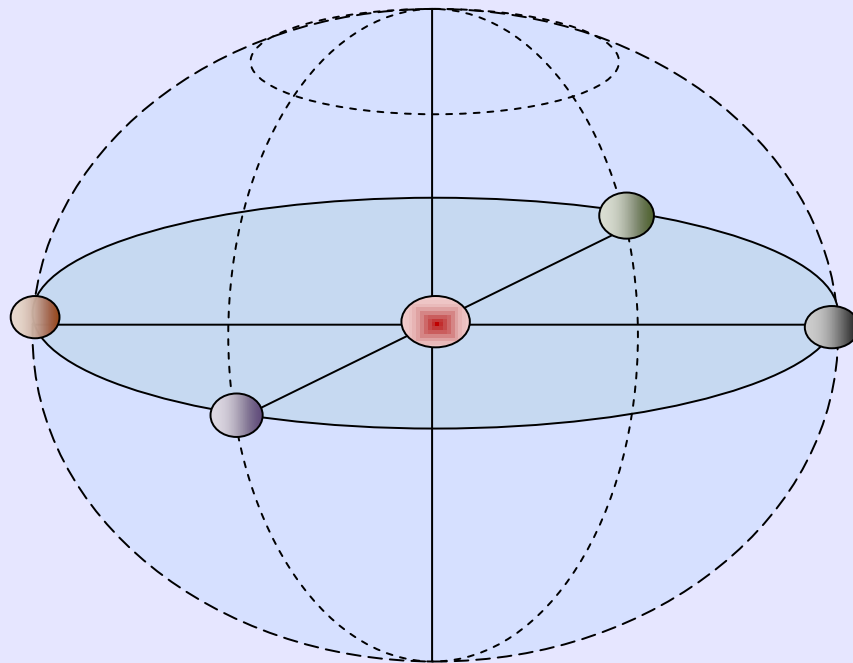
reivindicadas pelas populações. Após a compra da terra, as famílias podem construir suas casas com auxílio de recursos da FUNAI, que a partir daí, cria um Grupo de Trabalho para avaliar, dentro dos aspectos culturais e de tradicionalidade, a necessidade de se ampliar este espaço. Foi o que aconteceu em Viamão, com a delimitação da Cantagalo e, mais recentemente, em Porto Alegre, na aquisição, pela Prefeitura Municipal, de uma área com cerca de 14 hectares para uma população Charrua.

Por outro lado, articulação é algo ainda complicado de se estabelecer em Santa Maria. Mesmo quando há interesse por parte do município, a FUNAI demora a corresponder. Nesse contexto, diversos agentes criaram seus próprios meios de tentar compreender as demandas levantadas pelos grupos. No âmbito educacional, mais especificamente, criaram-se dois projetos de extensão universitária, desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa; um projeto de revitalização cultural oferecido pela ONG Oca Brasil; e diversas reivindicações por educação escolar e demarcação de terras, por parte de voluntários da comunidade.






Assim, o campo da educação escolar indígena, em Santa Maria, forma-se em torno de diferentes eixos, a partir de fundamentações distintas e, conseqüentemente, resulta em uma disputa de forças simbólicas entre agentes. De um lado, há o discurso da prefeitura, reconhecendo a necessidade de se oferecer assistência em educação escolar, justificado pelo fato de as crianças não estarem frequentando a escola. De outro, as manifestações de voluntários da comunidade acerca da necessidade da alfabetização bilíngüe. Soma-se também a atuação da Organização Não-Governamental Oca Brasil em torno da necessidade de um resgate cultural a partir da concepção de que a vida em acampamento e próxima à cidade fez determinados traços culturais desaparecerem. Além disso, existem as pesquisas e projetos de antropologia aplicada desenvolvidos pelo Grupo de pesquisa em Antropologia da Educação (DOM), do qual faço parte, na Universidade Federal de Santa Maria, e há ainda as constantes notificações emitidas pela Procuradoria Federal de Santa Maria, em torno da Assistência à saúde, educação e moradia para as populações indígenas.

Nesse universo, os agentes realizam uma disputa de forças horizontais, tendo como foco o planejamento de educação escolar para a comunidade guarani. No interior dessa relação, a interação ocorre tanto entre agentes e comunidade quanto entre os diferentes agentes. Daí a possibilidade de pensarmos na configuração de um Campo da Educação Escolar Indígena, no interior de um Campo Indigenista.

## DIAGRAMA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA



### Legenda:

-  Comunidade Guarani
-  Prefeitura Municipal
-  Voluntários
-  Universidade Federal de Santa Maria
-  ONG Oca Brasil

### 3.2. A Atuação dos Agentes no Campo da Educação Escolar Indígena

Assim, descreverei, nesta parte do texto, a articulação e constituição do Campo, trazendo dados etnográficos que obtive de 2007 a 2009, bem como minha atuação na assessoria à Secretaria de Município da Educação. Tentando seguir uma ordem cronológica, começarei pelos projetos de antropologia aplicada que desenvolvi, já que foram estas as primeiras ações voltadas à educação escolar que a comunidade vivenciou. Nesta parte do texto, estará presente o tom de narrativa, necessário para concatenar os acontecimentos e realizar a análise interpretativa a partir das formulações Mbyá-Guarani.

O primeiro projeto que desenvolvi como Bolsista FIEEX (Fundo de Incentivo à Extensão) foi “*O cotidiano de índios no urbano: discutindo um processo histórico para a elaboração de uma proposta de antropologia aplicada a educação indígena em Santa Maria*”, desenvolvido a partir da minha inserção em campo, por solicitação do Cacique, no ano 2007. Durante as atividades, tive minhas maiores dificuldades nas limitações da língua Guarani. Por isso, sempre havia um adulto ao meu lado, auxiliando nas explicações das atividades, além dos momentos em que as próprias crianças apontavam para objetos e imagens, nomeando e esperando que eu repetisse. Situação que, por sinal, achavam muito divertida, já que eu costumava errar a pronúncia com frequência. Por conta disso, os adultos repetiam constantemente o termo pronunciado de maneira equivocada até que eu conseguisse dizê-lo da forma correta.

Inicialmente apresentei às crianças uma proposta de expressão gráfica. A partir dos desenhos, pude perceber elementos do cotidiano que lhes eram relevantes e avaliar a elaboração do grafismo quanto a formas, traços e desenho da figura humana. Desenhavam seus irmãos, pais, suas casas, árvores e inclusive a mim, na época batizada de *-MBO'Ea*, que significa professora. Tentei levar atividades diferentes conforme os estágios de desenvolvimento de cada criança, as quais se encontravam na faixa etária de três a sete anos de idade. Foi um perfeito fracasso. Cada um começava a olhar a explicação que estava sendo dirigida ao outro, percebiam que eram tarefas diferentes e ficavam observando a atividade de quem estava ao lado.

Percebi então que essa divisão também não se aplicava àquela realidade e que, dado às aprendizagens nativas que vivenciam de forma coletiva, seria inútil individualizar as escolares. Sobre os conteúdos trabalhados, retirei-os do cotidiano das crianças, especialmente através da confecção do artesanato. Assim, trabalhamos o conceito de número contando

colares. Da mesma forma, foi possível discutir conteúdos como sequência numérica, posição, classificação e simbolização por meio de jogos, especialmente o conhecido jogo da memória.

Na primeira vez em que levei esse recurso ao acampamento, procurei utilizar imagens de seu cotidiano e confesso ter sido muito mais interessante do que eu pensava. Neste dia, minha colega Daiane Amaral dos Santos acompanhou-me nos trabalhos de campo. Quando nos viram chegar, um dos meninos, posso dizer que o mais rebelde, não estava de bom humor e correu para se esconder atrás de uma das barracas. Em outro momento, seu pai havia me dito que eu poderia falar firme com ele, pois era muito brabo e isso não era certo.

Os demais foram atrás dele com seus cadernos de desenho, dizendo que eu havia chegado. Ele então balançava a cabeça, dizendo que não viria. Chamei-o para sentar conosco embaixo das árvores, mas ele recusou o convite. Então, mostrei às demais crianças o jogo que eu havia levado. Assim que expliquei como se jogava, ele rapidamente saiu do esconderijo e, juntamente com outros dois meninos, começaram a desvirar todas as peças, até encontrar os pares, sem um esperar a vez do outro. Duas meninas ficaram de fora da roda apontando para as imagens e nomeando. Em seguida, juntaram-se aos meninos e começaram a jogar mais devagar, virando as peças e dizendo seus nomes, esperando até que repetíssemos.

Foi uma aula do dialeto Mbyá-Guarani bastante produtiva! Depois de alguns meses de projeto, Adelino, que me auxiliava na tradução das atividades e que era pai de três das cinco crianças que eu atendia, revelou o desejo de começar a cursar a Educação de Jovens e Adultos. Porém, mencionou que não sabia ao certo como esta modalidade funcionava e solicitou que eu lhe explicasse. Disse-lhe, então, que o ensino era dividido em etapas, as quais agrupavam mais de uma série, permitindo ao aluno avançar de uma etapa para outra, conforme o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ele então disse saber que era uma forma diferente de concluir os estudos e que queria poder cursar. Comprometi-me a buscar informações em uma escola municipal, na qual havia realizado estágios e projetos de extensão durante a graduação. Liguei para a escola, marquei a entrevista com a orientadora educacional e avisei Adelino que iria esperá-lo no Calçadão para irmos até a escola, pois ele não sabia onde se localizava. No entanto, no dia marcado, Adelino esqueceu e não foi para o Centro da cidade. Encontrei sua esposa no Calçadão, e ela, preocupada com a possibilidade de ele perder a vaga, perguntou se eu poderia ir buscá-lo. Como não havia mais ônibus que fossem até o acampamento naquele horário e como não tenho carro, liguei para o pai da minha colega, a Daiane, que nos levou até o território do grupo e depois até a escola.

Chegando lá, a orientadora educacional convidou-me para participar da entrevista, e Adelino consentiu. Conforme relatei em um trabalho anterior:

Além das perguntas corriqueiras como nome completo e endereço, ela questionou sobre as razões que o levaram a parar de estudar e ele respondeu que foi porque precisava acompanhar a mãe dele: “*como a gente não queria ficar longe da mãe da gente, ia junto, não ficava num lugar só*”. Já sobre o desejo de voltar a estudar disse que era para conseguir um emprego (ele já havia revelado que queria ser professor), para começar a “*melhorar e seguir*”. A orientadora educacional então perguntou: “*por que aqui será só um começo, não é?*” Ele concordou e repetiu: “*e seguir*” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/02/2008).

Terminada a entrevista fomos encaminhados para realizar a matrícula. No entanto, encontramos um impedimento, Adelino não tinha comprovante de residência, requisito para “localizar o aluno” no formulário do Censo Escolar. Expliquei a situação e então a secretária disse que ainda assim ela precisava, pelo menos de um cep. Diante disso, fui ao correio, olhei o cep da BR 392, anotei e levei até a escola. Finalmente a matrícula foi concluída (JESUS, 2009, p 57).

Após efetuada a matrícula, nossa preocupação, minha e da Daiane, foi buscar auxílio para custear as passagens. Telefonamos para a Secretaria de Assistência Social e fomos até a SMEd (Secretaria de Município da Educação) a fim de conversar sobre tais possibilidades, porém não obtivemos muito êxito. A assistência social nos informou que nada poderia fazer, e a SMEd, que a escola poderia liberar um atestado dizendo que o aluno não tinha comprovante de residência, mas que frequentava as aulas, a fim de garantir o acesso à meia passagem estudantil.

Entretanto, ainda havia dois problemas. O referido atestado é liberado somente após alguns dias de aula, e o ônibus parava a uma distância significativa do território do grupo. No meio da semana, Adelino ligou para o meu celular, preocupado com o fato de não poder estudar e disse que queria conversar conosco. Então, no sábado fomos até o acampamento, ele nos recebeu, nos convidou a sentar e, constrangido, contou que havia comentado com sua esposa que precisava nos agradecer. Disse que nós o ajudamos muito, que se não fosse por nossa causa ele não iria conseguir realizar a matrícula e voltar a estudar. Acrescentou que já havia comprado seus cadernos, mas que estava pensando ser difícil conseguir chegar à escola. E afirmou estar com medo de caminhar sozinho da parada de ônibus até o acampamento, pois há muita violência urbana (JESUS, 2009).

Explicamos que ele não precisava se sentir envergonhado, nem desistir totalmente de seus planos, pois talvez futuramente fosse possível encontrarmos alternativas que possibilitassem a ele retornar aos estudos. Pouco tempo depois, em março de 2008, ele retornou com sua família para a Cantagalo e, desde então, não conseguimos mais acompanhá-lo.

De fato, não tive a oportunidade de saber se Adelino retomou seus planos de estudar ou delineou outras metas ao sair de Santa Maria. Mas sua tentativa de diálogo com o espaço escolar não-índio tornou-se “bom para pensar”(LÉVI-STRAUSS, 2007) acerca da construção de espaços-tempos de ensino e aprendizagem indígenas. O não atendimento ao horário marcado e os entraves encontrados com o registro no censo escolar são acontecimentos que se originam, principalmente na concepção de “escola diferenciada” para a população indígena.

Embora esse formato de instituição não tenha se mostrado tão diferenciada assim ao longo dos anos, há uma cultura institucional (PÉREZ-GÓMEZ, 2001) que incorpora, ainda que não de forma consensual, a possibilidade de não haver rigidez em horários marcados. Somado a isto, há uma articulação entre escola e FUNAI quando da falta de alguma documentação que precise integrar a parte administrativa da gestão escolar. E como, na grande maioria dos casos, as escolas estão no interior da aldeia, não se faz necessária a preocupação com o atestado de frequência para compra de passagem estudantil.

Sendo assim, possuímos uma estrutura para a educação escolar indígena que abarca, ou pretende abarcar, determinadas especificidades que decorrem das relações do indígena com o espaço institucionalizado; e principalmente por isso a mesma clareza não se dá nos espaços da escola não-índia. Penso que aqui impera a concepção de que, se o indígena tem uma escola diferenciada, não precisa procurar pelo ensino comum.

Mas como administrar o fato de que há comunidades indígenas que não possuem escolas? E que não as possuem por viverem em territórios ainda não identificados como Terra Indígena? Novamente estamos diante de impasses no processo de gestão indigenista. Do ponto de vista jurídico, o acampamento não é território oficial, mas também não é impedimento para a garantia de direitos constitucionais indígenas.

Assim, para que consigam superar tais contradições, as comunidades criam diálogos com militantes que mostram-se, cada um a seu modo, sensíveis aos seus anseios. Recordo de que antes de Adelino me procurar para saber mais informações sobre EJA, um voluntário, José Noya, conhecido como Zeca, funcionário da Universidade Federal de Santa Maria, que se articula com o Movimento Estudantil, havia lhe procurado para falar do sistema de cotas. Quando Adelino lhe respondeu que havia estudado até a quinta série, Zeca sugeriu que ele procurasse concluir os estudos através da Educação de Jovens e Adultos para então prestar vestibular como indígena cotista.

No entanto, ao contrário do que possa parecer, não foi somente a sugestão de Zeca que levou Adelino a procurar a EJA. Ele realmente desejava estudar e já havia mencionado isto em trabalhos de campo anteriores. Logo, quando lhe apresentaram uma proposta de

concluir os estudos de forma não tão rígida, podendo avançar etapas dentro de seu próprio ritmo, concluir o ensino fundamental e médio num intervalo de tempo menor e ainda ter acesso ao ensino superior, vislumbrou a possibilidade de alcançar a formação docente que planejava ter.

Mas há quem possa se perguntar: e a educação bilíngue? De fato, não se mostrava ser sua preocupação, nem tem sido a preocupação dos adultos com quem costumava dialogar em trabalhos de campo. Em uma manhã que estávamos no acampamento, Cesáreo relatou a respeito de uma estada que uma voluntária, Luciméia Köing, professora da rede estadual de ensino em Santa Maria, havia realizado em Porto Alegre para falar com Verá Pothy, professor e liderança da Cantagalo. Na volta, revelou um aparente descontentamento com os poucos materiais escritos em Mbyá-Guarani. Situação interpretada por Cesáreo como um fenômeno que precisa ser relativizado. Segundo ele, não há consenso de que a escrita Mbyá-Guarani seja fundamental. Mencionou que quando se fala do que é preciso aprender na escola, muitos guarani defendem que escrever e ler em português é melhor, pois é necessário para saber o que dizem os não-índios.

Assim, entre os Mbyá-Guarani há uma concepção de educação escolar análoga às formulações de Tassinari na definição de escola indígena como fronteira:

Localizada no encontro da Antropologia com a Educação, a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada” (TASSINARI, 2001, p 47)

Essa definição nos auxilia a compreender o relato de Cesáreo acerca do lugar que a escrita ocupa entre o grupo Mbyá-Guarani. Sendo uma sociedade de tradição oral, que atribui extrema importância para o uso da palavra, não é de se surpreender que a escrita não lhes apresente maiores utilidades. Assim, percebo que a alfabetização bilíngue adquire sentido quando dirigida às crianças que dentro da pedagogia nativa ainda não estão no momento de falar português. Pois tanto a aprendizagem do falar bem quanto da língua portuguesa é um processo gradual, que vai se consolidando com o passar dos anos. Nesse sentido, os saberes considerados primordiais são a aprendizagem da língua como sinal diacrítico, pautado na

oralidade, e do português, como mecanismo de compreensão da sociedade evolvente e de manutenção de fronteiras étnicas (BARTH, 1998).

Porém, estas não são as únicas especificidades presentes no espaço de fronteira que a escola ocupa. Há interdições a termos que não devem estar presentes no espaço da escola, expressões que são restritas a determinados espaços e também à presença de certos sujeitos. Por isso, na escrita do material bilíngüe do projeto *Arandu: ensinar e aprender*, Cesáreo alertou-me sobre a necessidade de consultarmos professores Mbyá-Guarani com experiência para que nos auxiliassem a estruturar a escrita sem a presença desses termos. Assim, é possível vislumbrar uma preocupação em marcar conteúdos culturais que devem estar e que também não devem estar no espaço da escola, acentuando ainda mais o caráter de fronteira que este tipo de instituição possui.

Conforme eu já havia mencionado no capítulo anterior, retomei as atividades de extensão em março de 2009, a partir de demandas apontadas pelo Cacique. No entanto, antes de iniciarmos as atividades do novo projeto, houve a manifestação da imprensa com relação ao planejamento educacional para os indígenas guarani. O motivo de a educação escolar indígena ter se tornado assunto da ordem do dia, no município, devia-se a manifestações por parte de voluntários e também de uma vereadora.

As iniciativas partiram, principalmente, de Luciméia Köing, que procurou, na prefeitura municipal, respostas para o atendimento da demanda dos guarani por terra e informou a imprensa sobre as reivindicações do grupo. Luciméia já fora funcionária da prefeitura em outra gestão, mas afirmou apenas tomar conhecimento da situação dos guarani em outubro de 2008, em um evento ocorrido em Caçapava do Sul. Além de perceber o espaço do acampamento como lugar inadequado e insalubre para ser habitado pelas famílias, a professora demonstrava uma grande preocupação com o fato de as crianças não estarem frequentando a escola.

Esse dado também sensibilizou a Vereadora Maria de Lourdes Castro, que foi até a Secretaria de Município da Educação conversar com Superintendência de Educação Básica a respeito da garantia de educação escolar às crianças guarani. A resposta do Sistema Municipal às questões apresentadas foi, no primeiro momento, um comprometimento em investigar as políticas públicas de fomento à educação indígena e organizar um grupo de trabalho que se dedicasse ao planejamento educacional desta modalidade, até então inexistente no interior de sua alçada.

Isso levou a Secretaria a entrar em contato conosco, organizando um encontro de formação realizado com os funcionários da prefeitura. Neste evento, intitulado *Educação*



*Indígena: contrastes e perspectivas*, o objetivo foi expor uma visão geral da organização social e diferenças culturais das sociedades indígenas com as quais trabalhamos. A professora Ceres Brum proferiu a primeira palestra, situando nosso método de estudos (etnografia) e falando sobre as concepções teóricas presentes na Antropologia da Educação, perspectiva que orienta os trabalhos desenvolvidos até então com a comunidade Guarani.

A mim, coube falar das ações desenvolvidas no projeto de 2007, algumas conclusões da minha pesquisa de Especialização e das perspectivas do projeto que estávamos registrando para iniciar em 2009. Encerrando as explanações, Daiane Amaral dos Santos falou de sua pesquisa desenvolvida com os Kaingang, relacionada à questão da economia étnica em Santa Maria.

A partir deste contato com os funcionários da prefeitura, fomos chamadas a participar de outras reuniões cuja pauta era o planejamento indigenista. Assim, acompanhamos o encaminhamento dos documentos por parte da FUNAI, realizado durante a primeira visita da unidade móvel de saúde do município ao acampamento, juntamente com a FUNASA.

Neste primeiro contato, ficou definido o envio, por parte da FUNASA, de medicamentos e hipocloreto de sódio para ser adicionado à água destinada ao consumo das famílias guarani. Da mesma forma, foi acordado que um funcionário da Fundação deveria acompanhar as visitas mensais da unidade móvel de saúde ao acampamento; e atendendo a uma solicitação da comunidade sobre a possibilidade de demarcação de terras, o funcionário da FUNAI, João Maurício Farias, comprometeu-se a incluir Santa Maria no grupo de trabalho destinado a estudar as terras da região noroeste do estado, em São Miguel das Missões.

Pouco tempo depois, recebemos uma solicitação do Sociólogo Elisandro Canto, na época funcionário do setor técnico-social do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), convidando-nos para uma reunião a respeito da possibilidade de assentar as famílias Guarani no município. Nesta oportunidade, era interesse da prefeitura, por iniciativa do Gabinete da Primeira Dama, conhecer o que nossas pesquisas haviam identificado como aspectos relevantes a serem considerados para destinar terras aos guarani.

Nesse período, os guarani já haviam me relatado haver um espaço onde a comunidade gostaria de viver. A decisão decorreu do fato de que o dono da propriedade em que eles retiravam o material para o artesanato e tinham permissão para colocar armadilhas de caça, estava vendendo suas terras. O mesmo procurou as lideranças, dizendo que estaria disposto a vender para algum órgão público que estivesse interessado em transformar sua propriedade em terra indígena.

Relatamos isso aos funcionários da prefeitura e mencionamos a importância de que as lideranças também fossem ouvidas. Assim, foi marcada uma segunda reunião, com a participação das lideranças e da coordenadora do setor técnico social do PAC, Rosane. Na ocasião, o Cacique Mariano e o líder Cesáreo apresentaram a vontade da comunidade em residir na propriedade que estava à venda, próxima ao acampamento. Foram questionados sobre a possibilidade de conhecerem outras áreas, que seriam possíveis de serem transferidas a eles, caso o processo de compra não saísse como o esperado. Ambos aceitaram visitar outros locais e disseram da necessidade emergencial da terra, pois sem terra não seria possível plantar, nem ter escola, nem casa de reza. Cesáreo ainda mencionou o desejo de construir uma casa de artesanato, a qual seria feita de madeira e pintada da mesma forma que se pinta um balaio.

Com o conhecimento das principais necessidades apontadas pelas lideranças, a prefeitura sentiu necessidade de estabelecer parcerias que pudessem viabilizar esse processo. Naquele período, não foi possível agendar uma reunião com a FUNAI, mas, por telefone, o funcionário João Maurício Farias informou que o grupo estaria incluído no Grupo de Trabalho de São Miguel das Missões, porém isso não impedia a compra de terras por parte da prefeitura. Existindo essa possibilidade, a FUNAI poderia prestar apoio e acompanhar o projeto.

Outro órgão contatado foi a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. Nesta oportunidade, o Pró-Reitor, Prof<sup>o</sup> João Rodolfo Flores, afirmou que a Universidade era parceira para todas as ações que a prefeitura decidisse desenvolver e que podiam contar com a colaboração de acadêmicos extensionistas. Da mesma forma, declarou que as atividades poderiam ser realizadas através de um convênio<sup>22</sup> já existente entre a Universidade e a Prefeitura.

No decorrer dos acontecimentos, enquanto alguns setores tentavam dar conta da questão da terra, a organização não governamental *OCA Brasil* iniciou um trabalho com as crianças guarani na área artístico-cultural. O projeto consistia em aulas de flauta e atividades

---

<sup>22</sup>CONVÊNIO, nº 007 de 23 de Março de 2007, entre a Universidade e a Prefeitura Municipal:

EMENTA - Convênio que entre si celebram o Município de Santa Maria e a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, para o estabelecimento de programas de cooperação.

OBJETO - O presente convênio tem por objetivo permitir, de forma geral, o estabelecimento de programas de cooperação técnica, científica e cultural para o desenvolvimento de ações de caráter de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Assistência Social, Economia, Desenvolvimento Rural, Infra-Estrutura Urbana, Meio Ambiente, Saúde, Direito, Relações Humanas e Informática, bem como conjugar esforços no sentido de desenvolver, de forma integrada a multidisciplinar, projetos, estudos e serviços, visando promover o desenvolvimento do Município de Santa Maria.

de expressão gráfica através de desenhos, ministradas por uma professora da instituição. Após as atividades, as crianças tomavam banho e recebiam almoço, sendo que o transporte do acampamento até a ONG, localizada no centro da cidade, era realizado pela Secretaria de Município de Assistência Social.

Não tive a oportunidade de observar esse projeto, pois o mesmo foi interrompido após algumas aulas, devido à ocorrência da Influenza A H1N1, no acampamento; e após os riscos de contágios terem sido eliminados, a Secretaria de Assistência Social, que fornecia o transporte das crianças até a sede da ONG, teve de cancelar esse serviço, pois necessitava do carro para atender às demandas da Secretaria.

Porém, através de relatos da comunidade e de uma breve explanação de uma funcionária da ONG em uma audiência na Procuradoria da República, percebo que o projeto era orientado para um possível resgate cultural. Esta orientação, segundo Franchetto (2001), é um ponto comum no âmbito das ONGs. A pesquisadora, através de sua atuação como assessora de projetos indigenistas, destaca que as organizações tendem a apresentar propostas que consideram inovadoras no debate para a autodeterminação dos grupos indígenas. No campo educacional, Franchetto (2001) cita a recorrência de projetos de educação bilíngue, que objetivam uma co-autoria entre índios e brancos para que a língua não seja eliminada das sociedades. No entanto, a autora alerta para o fato de que os mesmos projetos que se pretendem inovadores, tendem a interpretar as falas indígenas a seu modo, apagando uma possível autoria das populações.

Há, portanto, uma falta de clareza acerca da própria cultura que se quer preservar, um acontecimento presente não apenas no campo das ONGs, mas também no voluntariado. Dentro da mobilização dos voluntários, além da preservação, havia a preocupação com a visibilização da cultura guarani, bem como da pobreza material a ser superada no acampamento. Um exemplo é a atuação da voluntária Carmem Mainardi, fisioterapeuta que promove eventos relacionados ao Xamanismo e que realizou campanhas de doações, fotografadas e veiculadas por e-mail a diversas pessoas e instituições. Além disso, organizou uma apresentação do coral guarani juntamente com Xamãs<sup>23</sup>, na Semana do Índio de 2009.

De uma maneira geral, percebo entre tais agentes um cuidado para com possíveis perdas que a proximidade com o meio urbano tenha causado à cultura indígena. Nesse

---

<sup>23</sup>Segundo informações divulgadas por Carmem Mainardi, os Xamãs são vindos da Região de São Paulo (SP), realizam workshops e aplicação de terapias medicinais aprendidas com Navajos, às quais foram acrescidas saberes indígenas do norte e do sul do país, formando uma medicina xamanica, voltada para a relação entre ser humano e natureza. Faz-se necessário esclarecer então que o termo Xamanismo, utilizado pela voluntária, possui significado distinto daquele desenvolvido no âmbito da etnologia indígena, o qual surge nas discussões do capítulo 4.

sentido, suas mobilizações ocorrem no sentido de comprovar uma miserabilidade e atitudes discriminatórias causadas em função da organização de acampamentos e da mendicância, processada, segundo os voluntários, principalmente pela ausência de terras.

Voluntários defendem a concepção de que os acampamentos são formados devido à busca pela terra sem males, um anseio não atendido pelo governo, mais especificamente pela FUNAI. Em uma cartilha publicada em parceria entre voluntários e Diocese, percebe-se a questão dos sinais diacríticos abordados como mecanismo de defesa das populações e não autoafirmação ou delimitação de fronteiras. A todo momento, são acionadas características que remetem ao guarani do passado, exótico e isolado, vítima do sistema, estereótipo que Alcida Rita Ramos denomina de índio hiper-real (RAMOS, 1995).

Essa pesquisadora formula uma discussão em torno da ideia de burocratização de Max Weber e de simulacro, de Jean Baudrillard. A primeira diz respeito à burocracia que se instaura através do escritório, e que se configura em um conjunto de atitudes que são regidas por especializações e por uma ética específica (WEBER, 1991), e a segunda diz respeito à criação de modelos de um real que não possui origem ou realidade (BAUDRILLARD, 1994).

O conceito de hiper-real foi formulado por Baudrillard (1994) para demonstrar a prática em que o real é produzido e (re)produzido a partir de fragmentos de memória e modelos de controle. O autor fala a respeito de uma racionalidade que não diferencia real e imaginário e que através de uma síntese combinatória de modelos produz um “hiperespaço sem atmosfera”, no qual esses modelos aparecem como uma espécie de órbita que simula as diferenças (BAUDRILLARD, 1994, p. 2).

Nesse sentido, Ramos (1995) formula uma análise do indigenismo que deixou a militância voluntária (de antropólogos, advogados, jornalistas, etc), se especializou na lógica do escritório, mas que não conseguiu conviver com a alteridade indígena nesse espaço. Assim, segundo a autora, a solução foi criar um índio “burocratizável”<sup>24</sup>, cuja alteridade, passível de criar desordens, sofresse a devida “domesticação”. Criou-se então um “índio-modelo” que fosse capaz de sustentar o indigenismo privado em termos de recursos materiais e humanos:

Cria-se, assim, uma "razão" própria, uma autonomia ontológica em relação àquilo que lhe deu origem e sentido. Com as ONGs apanhadas entre a ética dos direitos humanos e a impessoalidade da prática burocrática, o mais grave é que se cria também um campo social e simbólico extremamente nebuloso, no qual a moralidade individual é misturada e confundida com o princípio norteador de sua ação que é, acima de tudo, a defesa dos direitos dos índios, enquanto povos subjugados. É como

---

<sup>24</sup>As expressões entre aspas foram retiradas da versão online da Revista Brasileira de Ciências Sociais n. 28, de 1995, a qual não apresenta paginação. Sendo assim, faz-se necessário mencionar que tais termos estão presentes na sessão Incidente em Brasília, décimo nono parágrafo do artigo O Índio Hiper-Real – Alcida Rita Ramos.

se, ao praticarem ações condenáveis, os índios reais desonrassem as entidades, mesmo que, motivando essas ações, estivessem os interesses de sua gente (RAMOS, 1995, S.P.).

É nesse sentido que Ramos afirma ter se construído uma imagem do índio que não se baseia na realidade das populações, mas em uma invenção que se pretende ir além do real: a imagem do índio hiper-real. Da mesma forma, retomando as formulações de Baudrillard (1994) acerca da órbita de modelos do real, é possível pensarmos na lógica das ONGs e dos voluntários como um processo que se nutre desse fenômeno do índio hiper-real que gravita no espaço indigenista brasileiro.

Em outubro de 2009, foi realizada uma reunião dos voluntários no acampamento, a qual tive a oportunidade de participar. Em pauta, terra e educação, bem como a apresentação da advogada Cláudia Lazzarotto, que havia produzido seu trabalho de final de curso de graduação sobre legislação de terras indígenas. O encontro foi coordenado por Luciméia Köing, que expôs as leituras que havia realizado sobre escolas indígenas e também sobre a legislação acerca da demarcação de terras. Disse que as aulas precisavam ser embaixo de uma árvore, com todas as crianças juntas, sem dividir por série. Acrescentou que havia procurado a Secretaria do Estado de Educação e questionado sobre a escola no acampamento. Recebeu como resposta que, uma vez que a comunidade demonstrasse o desejo de possuir uma escola, a Secretaria poderia providenciar a seleção de um professor guarani para lecionar naquele território. Mencionou ser um absurdo as políticas que preveem a instalação de laboratórios de informática em aldeias, sendo que não há nem escolas. Além disso, acrescentou que era preciso pressionar os órgãos públicos, pois haviam se comprometido em garantir terra e educação à comunidade e até o momento nada acontecera.

Intervi por alguns momentos e disse que era preciso ter cautela e trabalhar com as prioridades dos Guarani. Até o momento, eles haviam deixado claro que não queriam uma escola antes de conseguirem a demarcação de terras. Sobre as políticas públicas de fomento, disse que era preciso pensar em nível nacional. As situações das diferentes sociedades indígenas em território brasileiro são bastante heterogêneas, e algumas regiões, especialmente o norte do país, possuem escolas indígenas bem estruturadas, às quais interessa a instalação de laboratórios de informática.

Outra voluntária que participava da reunião, Maria de Lourdes, disse que achava todas as ideias muito pertinentes, mas que era importante que tais reivindicações partissem do grupo, apenas com o apoio dos voluntários. Sua preocupação residia no fato de que não era possível que outras pessoas falassem em nome dos Guarani. Luciméia concordou e

acrescentou que, nesse contexto, seria importante a questão do EJA. Isso porque, segundo ela, se os adultos estudassem, teriam a oportunidade de conhecer a legislação e melhor dialogar nos momentos de negociação. Relatou, também, ter ouvido algumas pessoas mencionarem que os índios, no geral, não falam nada, o que em sua opinião se deve, principalmente, por desconhecerem a legislação e os meios de luta por seus objetivos.

Maria de Lourdes então se dirigiu às lideranças ali presentes, que até o momento não haviam mencionado sua opinião e perguntou o que eles achavam. Cesáreo então voltou a dizer que a escola era importante para eles, mas antes disso precisavam de terra. Disse que eles já estão cansados de repetir isso sempre e não sabem com quem falar para conseguir que lhes seja destinada uma área onde possam construir suas casas e aí então pensar em uma escola.

As palavras de Cesáreo tratam da unidade presente no *Nhande Reko*: tudo o que acontece na vida da aldeia está ligada à terra, e para ser considerado um espaço adequado para o *Nhande Reko*, é preciso, segundo Silva, Tempass e Comandulli (2010), que seja um lugar escolhido e com caráter sagrado, onde exista abundância de alguns animais e plantas. Há assim, no desejo de se demarcar terras, uma perspectiva vital, muito maior que a construção de uma escola.

É esse o objetivo maior que os mantêm ligados aos agentes do campo da educação escolar indígena. Não se trata da escolarização, mas dos processos educacionais nativos, ligados à territorialidade. Nessa relação, percebo que a articulação entre voluntários, em prol de uma causa comum e considerada nobre, aparece no contexto do Campo como um *dom*, nos termos de Marcel Mauss. O *dom* ou *dádiva* se constrói em uma relação social de aliança, pautada no dar-e-receber. Mauss (1974) mostrou que as alianças acontecem nas diferentes sociedades e podem aparecer no matrimônio, na religião, na economia, na política, etc. Nesse contexto, aquele que doa espera receber algo em troca, e quem recebe sente-se obrigado a retribuir. Assim, tratar o voluntariado como *dom* é possível porque, segundo Godbout (1998), trata-se de uma atividade que, na sociedade contemporânea, tem sua retribuição no reconhecimento por parte da sociedade em que se vive. Trata-se então de uma relação de reciprocidade que se estabelece dentro da sociedade envolvente, que reconhece a nobreza do trabalho voluntário. Porém, ao ser dirigida aos Mbyá-Guarani, entra em diálogo com outros sistemas de reciprocidade.

Assim, quando Cesáreo disse que estava cansado de reuniões onde precisava repetir a mesma coisa, não foi, necessariamente, mera constatação de que as discussões não haviam avançado, tal como fora interpretado pelos voluntários. Aconteceu que diversas pessoas *lhe*

*deram sua palavra* de que iriam atender às necessidades Guarani e nada foi feito. Dentro do sistema de reciprocidade Mbyá as palavras apenas são ditas quando se tem certeza de que são necessárias, e quando se trata de uma negociação, quando se sabe que se poderá cumprir o prometido, pois o uso da palavra é tido como o firmamento de um acordo.

Para buscar uma alternativa que pudesse amenizar o descontentamento das lideranças, Claudia sugeriu que fosse solicitada uma audiência no Ministério Público para que os Guaranis pudessem expor ao Procurador da República suas necessidades. Acrescentou que qualquer cidadão pode fazer isso e que ela mesma marcaria a reunião e nos informaria a data para que também nos fizéssemos presente. Assim, o grupo de voluntários concluiu que seria prudente, primeiro, ouvir o Procurador, para depois convocar uma reunião com a prefeitura e a FUNAI, a fim de cobrar agilidade no processo de aquisição de terras.

A audiência ocorreu no dia 20 de outubro de 2009, novamente com o Procurador da República, Rafael Miron. Os voluntários convidaram também Colinã, indígena terena que preside a Associação dos Povos Indígenas de Santa Maria<sup>25</sup>; uma representante kaingang e uma funcionária da OCA Brasil. Luciméia iniciou as explanações, dizendo dos objetivos daquele grupo de apoiadores que havia recorrido ao Ministério Público. Claudia Lazzaroto, a advogada que havia sugerido a audiência, disse que, pelo o que ela entendia, os índios queriam terra ou uma casa de passagem para viverem.

Interrompi e disse que era preciso separar as coisas, pois a casa de passagem era reivindicação dos kaingang, e os guarani queriam terra. Informação que não era nova para o Procurador, já que era a terceira vez que eu participava de uma audiência, falando a mesma coisa. Mencionei a área que os guarani queriam adquirir: doze hectares, próximas ao acampamento, com um galpão de madeira e outro de alvenaria, bem como uma residência e um poço artesiano.

Apesar de ter como única intenção esclarecer os fatos, minha intervenção foi interpretada por Colinã como uma contrariedade à Associação dos Povos Indígenas de Santa Maria. Nesse sentido, dirigindo-se a todos os presentes, disse, em tom de voz um pouco alterado, que os apoiadores da causa indígena precisavam lembrar que não havia apenas Guarani em Santa Maria, eram índios, sem divisões. Mencionou que já havia escutado pessoas afirmarem que um único terena não significava nada, mas ele se sentia parte da população indígena de Santa Maria e queria respeito. Destacou que os kaingang ligam para

---

<sup>25</sup> Associação criada com o apoio da Diocese com objetivo de administrar questões da Casa de Passagem.

ele quando estão vindo para Santa Maria e frequentam sua casa, porém o mesmo não acontece com os Guarani, que são sempre convidados, mas mantêm relativa distância.

Percebo aqui o descontentamento de Colinã com uma certa falta de legitimidade atribuída por parte dos Guarani à Associação que preside. Representação esta que ele também atribui à minha pessoa, uma vez que estava presente na maioria dos contextos de negociação com as lideranças Mbyá-Guarani. Ocorre, porém, que eu não estava presente nos momentos de decisões sobre a Casa de Passagem, objetivo maior da Associação. Colinã foi convidado a participar da reunião, que mencionei em páginas anteriores, para definição do projeto de Construção da Casa. Estava em Santa Maria participando da Feira de Economia Solidária e, por isso, do ponto de vista dos atores envolvidos nesse projeto, também se enquadra entre comunidades que passam pela cidade para comercializar artesanato. Demonstrando bastante simpatia ao projeto e dispondo-se a permanecer em Santa Maria para a administração da Casa de Passagem, foi convidado a presidir a Associação. Porém, como não sabia as razões acadêmicas as quais me afastaram desse diálogo, entendeu que eu estava me posicionando de forma contrária aos objetivos terena e kaingang e a favor de uma suposta causa guarani, o que poderia contribuir para que a Associação não adquirisse legitimidade entre os Mbyá.

Esta dinâmica é, de certa forma, inerente ao campo de disputas simbólicas e penso já ter deixado claro neste texto que não foi por ser contra a Associação que estive inserida nas discussões sobre um planejamento indigenista que atendesse às demandas Mbyá-Guarani. Logo, o fato de os Guarani não procurarem a Associação deve-se a suas próprias interpretações acerca da constituição dessa instância representativa. Nessa perspectiva, Carneiro da Cunha (2009) lembra que, embora o índio seja parte legítima para ingressar em juízo em favor de seus direitos, conforme consta na nossa constituição, a sociedade civil encoraja a formação de associações, com fins de gerenciar projetos, relações com ONG's, bancos etc. Isso fez, segundo a pesquisadora, com que crescesse o número de associações que visam representar as sociedades indígenas. No entanto, tais iniciativas não raro são acompanhadas de uma incompatibilidade entre legalidade e legitimidade. As razões para que isso ocorra são as mais variadas, tendo em comum o fato de que os objetivos dos representantes legais entram em conflito com aqueles defendidos pelos representantes legítimos, e no caso de Santa Maria, a situação fica um pouco mais complexa, pelo fato de se ter um terena como representante dos guarani, algo que vai contra o *Nhande Reko*, o modo tradicional de viver das sociedades guarani.

O Procurador então questionou sobre em que poderia auxiliá-los, se seria cobrando agilidade da Prefeitura. Luciméia disse que não apenas isso, mas que o Procurador



determinasse a demarcação de terra para os guarani, obrigando a desocupação de uma área. Miron respondeu que não poderia fazer isso, que não teria como provar a tradicionalidade da terra, que seria preciso um laudo antropológico. Mencionei que os guarani seriam incluídos no próximo grupo de trabalho para demarcação de terras, o que resultaria em um laudo. Assim, o pedido feito ao Procurador já havia sido encaminhado pela FUNAI.

Sobre a Casa de Passagem, Miron afirmou estar constantemente em contato com a prefeitura, a qual havia lhe respondido que esperava por verba para dar início à construção. Colinã então disse que a casa ainda não era uma realidade porque a prefeitura estava querendo lhes dar luxo e que isso não fazia sentido, estavam demorando demais, sem razões relevantes para isso.

Fui questionada pelo Procurador sobre o que a Universidade estava fazendo. relatei então o trabalho de orientação à Secretaria de Município da Educação e também as atividades do projeto Arandú. Ele então, ao término dos relatos, comprometeu-se em cobrar envolvimento da prefeitura e da FUNAI em uma proposta de aquisição de terras para os guarani e, novamente, agilidade no processo de construção da casa de passagem. Raquel, a representante da Oca Brasil, solicitou que a Universidade fosse notificada, pois não propõe projetos de promoção da cidadania indígena, não fazendo uso de concorrência em editais que financiam essas ações, no âmbito da extensão universitária. Destacou o trabalho que a Ong vinha realizando e teve de ser interrompido porque a prefeitura se negava a continuar fornecendo o transporte, salientando a necessidade de apoio a projetos desse tipo.

É um fenômeno recorrente a cobrança de posicionamento da Universidade, no sentido de fazer algo em prol das populações, como se o conhecimento acerca desses grupos fosse alguma coisa dada dentro da academia. Não se tem clareza sobre a existência de lógicas diferenciadas subjacentes à cada sociedade, nem da complexidade da pesquisa etnográfica. A demanda de tempo para a configuração de relações de confiança entre pesquisador e sujeitos pesquisados e a prática dos trabalhos de campo não cabem na lógica administrativa, que quer solucionar um problema social no mínimo de tempo possível.

Porém, aos olhos da sociedade envolvente, a Universidade é concebida como “centro de saber”, instância que arrecada muitos recursos para serem investidos em pesquisas. Recursos estes que não cabem à ONG’s ou à Associações. Logo, tais instituições esperam que as verbas destinadas à Universidade sejam revertidas em ações que consideram relevantes. Há, assim, uma disputa de forças simbólicas entre a burocratização do indigenismo no mundo das ONG’s e as orientações científicas do contexto universitário.

Em meio a essas concepções, que têm suas diferenças bem demarcadas no Campo, há um processo de negociação entre indígenas e não-índios. Parece-me claro que tanto o Terena e os Kaingang, envolvidos no processo de reivindicação da casa de passagem, como os Guarani, na demanda por terra, percebem a lógica administrativa como aliada para negociar com as instituições não-índias, um ponto de partida para alcançar seus objetivos.

Essa negociação configura-se em alternativa fértil porque se trata de uma lógica comum à sociedade não-índia, e, conseqüentemente, às instancias político-administrativas que possuem a personalidade jurídica e recursos necessários à implementação dos projetos das comunidades. Assim, cria-se um espaço de troca e disputa simbólica em torno de objetivos comuns a índios e não-índios, mas com especificidades em termos de execução, as quais tendem a ser negociadas na medida em que o diálogo vai se articulando.

Conflitos e divergências conferem a dinâmica do campo, tendo a Oca Brasil e os Voluntários orientados pela burocratização do indigenismo militante ou a imagem do índio hiper-real; a Universidade Federal de Santa Maria, pela etnologia e a Antropologia Aplicada; e a Secretaria Municipal de Educação, pela lógica administrativa. São concepções e posturas que atribuem vivências de diferentes formas de poder aos agentes, inserindo-os em um contexto de disputa.

Dentro deste universo, em termos de educação escolar, a primeira iniciativa de gestores públicos municipais foi a de incorporar ao sistema municipal de ensino, um Projeto de Antropologia Aplicada à Educação Indígena. Uma iniciativa que visava apropriar-se das discussões acadêmicas em prol de uma possível institucionalização dessa modalidade de educação em âmbito municipal.

### **3.3. Projeto “Arandu: ensinar e aprender”**

Conforme mencionei nas páginas anteriores, o projeto “Arandu: ensinar e aprender” foi elaborado por solicitação da comunidade Guarani de Santa Maria. Os objetivos principais desta ação de extensão universitária eram o planejamento de atividades pedagógicas a serem aplicadas junto às crianças Guarani Mbyá e a escrita do material bilíngue que pudesse subsidiar um futuro trabalho de alfabetização.

Após o contato da Secretaria de Município da Educação (SMEd) e a formação oferecida aos funcionários da prefeitura, foi realizada uma reunião para a articulação de ações voltadas ao planejamento da educação escolar indígena no município. Percebendo as peculiaridades do acampamento e a complexidade das representações da comunidade indígena acerca da educação escolar, a Superintendência de Educação Básica da Secretaria de Educação optou por incorporar o Projeto *Arandu* ao sistema municipal de ensino. Com isso, pretendia-se que, por meio da etnografia e da antropologia aplicada, fosse possível delinear os primeiros planejamentos de educação escolar indígena em Santa Maria.

Diante disso, teve início um trabalho de assessoria junto à SMEd, em que as pesquisas desenvolvidas e o conhecimento adquirido através da extensão universitária, por meio da concepção de Antropologia Aplicada, estariam subsidiando o planejamento educacional da Modalidade de Educação Indígena. Assim, além de estar no acampamento Guarani atendendo às crianças, de planejar a matriz curricular e o conteúdo do material bilíngue com a comunidade, passei também a acompanhar e prestar apoio à Superintendência de Educação Básica duas vezes por semana, de junho a dezembro de 2009. Da mesma forma, participei da elaboração do Plano de Ação da Educação Indígena (ANEXO 3), Plano de Ações Articuladas (ANEXO 4) e da pesquisa para as Diretrizes Curriculares.

Uma das primeiras questões a ser resolvida, na perspectiva da antropologia aplicada, era a matriz curricular a ser trabalhada com as crianças. Para tanto, foi preciso planejarmos o Plano de Ação Docente, articulando conteúdos da base nacional comum de currículos escolares com conteúdos nativos, identificados nas pesquisas, configurando-se da seguinte maneira:

### Plano de Ação – Educação Escolar Indígena

Área do Conhecimento	Conteúdos	Objetivos	Recursos
<i>Língua materna (Mbyá-Guarani)</i>	Expressão oral;  Expressão escrita;	- Produzir textos coletivos orais;  - Produzir a escrita dos nomes próprios em Guarani-Mbyá; Criar hipóteses sobre a escrita	- Roda de conversas;  - Expressão pictórica e escrita em diferentes materiais.
<i>Língua Portuguesa</i>	Expressão oral;	- Produzir textos coletivos orais;	- Roda de conversas;

	<b>Expressão escrita;</b>	<b>- Produzir a escrita dos nomes próprios em Português.</b>	<b>- Expressão pictórica e escrita em diferentes materiais.</b>
<i>Matemática</i>	<b>Grandeza;</b>  <b>Posição;</b>  <b>Direção e sentido;</b>  <b>Tempo;</b>  <b>Capacidade;</b>  <b>Massa;</b>  <b>Classificação;</b>  <b>Sequências;</b>  <b>Simbolização;</b>	<b>- Desenvolver noções de maior, menor, mesmo tamanho, alto, baixo, largo, estreito, grosso, fino, comprido, curto e de comparação;</b>  <b>- Desenvolver noções de dentro, fora, embaixo, em cima, na frente de, atrás de, ao lado de, mais perto, mais longe, o último e o primeiro, de frente de costas;</b>  <b>- Desenvolver noções de para frente, para trás, para cima e para baixo;</b>  <b>- Desenvolver noções de antes, depois, agora, mais tarde, ontem, hoje, amanhã, dia e noite;</b>  <b>- Desenvolver noções de pouco cheio, muito cheio;</b>  <b>- Desenvolver noções de mais pesado, mais leve;</b>  <b>- Reconhecer diferenças e semelhanças, agrupando elementos semelhantes;</b>  <b>- Formar agrupamentos obedecendo a um determinado critério.</b>	<b>- Leitura de imagens;</b>  <b>- Blocos lógicos;</b>  <b>- Comparação entre peças de artesanato;</b>  <b>- Brincadeiras e jogos;</b>  <b>- trabalhos com massa de modelar;</b>

	<p><b>Correspondências;</b></p> <p><b>Quantidades;</b></p> <p><b>Conceito de número;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar os significados dos símbolos que encontram em seu cotidiano (indígenas e não-indígenas);</li> <li>- Estabelecer correspondências de cor, tamanho e forma.</li> <li>- Desenvolver noções de quantidade.</li> <li>- Estabelecer relações entre quantidades e representação numérica.</li> </ul>	
<i>Ciências</i>	<p><b>O corpo humano</b></p> <p><b>Higiene</b></p> <p><b>Alimentação</b></p> <p><b>Meio ambiente</b></p> <p><b>Etapas da vida dos seres vivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o conhecimento do corpo e dos sentidos;</li> <li>- Identificar cuidados de higiene com o corpo e com o meio ambiente;</li> <li>- Explorar a necessidade de separação do lixo;</li> <li>- Identificar o que seres humanos e plantas necessitam para viver;</li> <li>- Identificar as etapas pelas quais passam os seres vivos, ao longo de sua existência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de lixeiras para separação do lixo;</li> <li>- Construção de composteira;</li> <li>- Identificação de rótulos, de alimentos saudáveis, conservação de alimentos etc;</li> </ul>
<i>História</i>	<p><b>- História de vida</b></p> <p><b>- Religiosidade Guarani – A terra sem males</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir narrativas sobre a história de vida de cada um;</li> <li>- Desenvolver rodas de conversa com a comunidade a fim de ouvir histórias sobre a religiosidade guarani e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rodas de conversa;</li> <li>- Jogos didáticos; (trilha, memória);</li> <li>- músicas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Família nuclear</li> <li>- Família extensa</li> </ul>	<p>o mito da terra sem males;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as pessoas que compõem a família nuclear e a família extensa, visto que todos os guarani se reconhecem como parentes.</li> </ul>	
<i>Geografia</i>	<p>- Tempo: dias da semana e meses do ano;</p> <p>Localização e pontos de referência</p> <p>Tipos de moradia;</p> <p>Meios de transporte;</p> <p>Meios de comunicação.</p>	<p>- Reconhecer e nomear os dias da semana e os meses do ano, conforme as atividades desenvolvidas pelo grupo (venda de artesanato, apresentações etc);</p> <p>- Identificar pontos de referência do bairro onde moram;</p> <p>- Explorar a distância entre o Acampamento Indígena e o calçadão, onde vendem artesanato;</p> <p>- identificar diferentes tipos de moradia no bairro onde residem;</p> <p>- Reconhecer os principais meios de transporte;</p> <p>- Reconhecer os principais meios de comunicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e registro de imagens do bairro e do calçadão;</li> <li>- Maquetes;</li> <li>- Trabalhos de colagem;</li> <li>- Brincadeiras;</li> <li>- Jogos didáticos.</li> </ul>
<i>Educação Artística</i>	<p>Expressão plástica;</p> <p>Formas tridimensionais;</p> <p>Expressão dramática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se por meio de cores, formas e interpretação dramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho com tinta,</li> <li>- Colagem;</li> <li>- Modelagem em argila;</li> <li>- Produção de brinquedos utilizando sucatas.</li> </ul>

<i>Educação Física</i>	<b>Expressão corporal;</b>  <b>Lateralidade;</b>  <b>Coordenação motora fina e ampla.</b>	<b>- Desenvolver a expressão corporal e coordenação motora por meio de brincadeiras.</b>	<b>- circuito psicomotor;</b> <b>- jogos;</b> <b>- brincadeiras.</b>
<i>Ensino Religioso</i>	<b>Valores Religiosidade</b>	<b>- Conhecer narrativas acerca dos povos guarani, na voz de pessoas do grupo.</b>	<b>- Roda de conversas;</b>  <b>- Expressão pictórica em diferentes materiais.</b>

Elaborei a primeira versão do material bilíngue em português e, posteriormente, realizei uma primeira tradução para o Mbyá-Guarani, com auxílio de leituras de pesquisadores (BERGAMASCHI, 2005; MADEIRA, 2008) e uso de dicionário. Tendo em vista que nenhum adulto é proficiente na escrita do idioma Mbyá-Guarani, revisei o conteúdo oralmente com a ajuda de Cesáreo, líder guarani.

Nesta versão, foram utilizadas figuras da internet apenas para se ter uma ideia do material final. Dessa forma, o material ainda precisava ser finalizado com um trabalho de ilustração e revisão final da escrita Mbyá-Guarani, a qual se pretende que seja efetuada a pedido das lideranças por um professor guarani que leciona no município de Porto Alegre ou por uma professora do Salto do Jacuí.

Dos conteúdos expostos no Plano de Ação, apenas cerca de 50% puderam ser trabalhados com as crianças. Inicialmente, os empecilhos eram os dias muito frios e chuvosos, que impossibilitavam a realização das atividades ao ar livre, no acampamento; e, em período posterior, devido à existência do vírus da Gripe A H1N1 no interior da comunidade. Com isso, algumas atividades planejadas não foram realizadas, e diversos conteúdos não foram trabalhados.

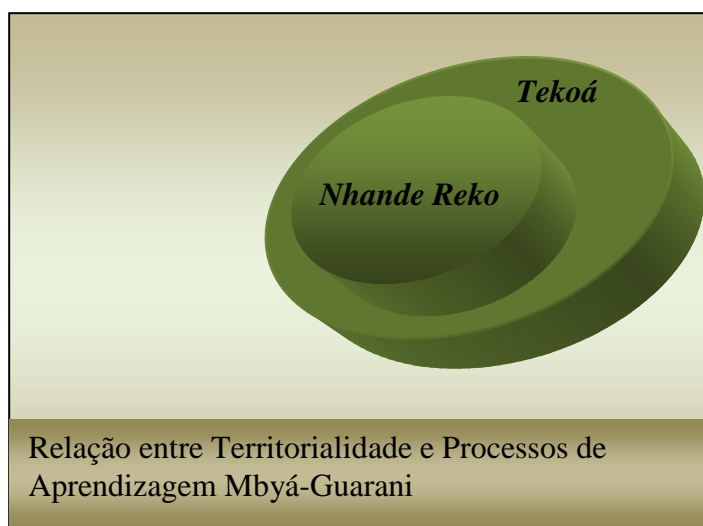
Tais entraves mostram a dificuldade de se implementar projetos de educação escolar em um acampamento indígena. Porém, essas limitações não ficam somente por conta da falta de espaço e luminosidade dentro das barracas para acomodar todas as crianças quando chove ou faz frio. Para além desse ponto de vista prático, existem questões de interculturalidade, com as quais a Secretaria de Educação precisa trabalhar.

Conteúdos como corpo humano possui especificidades complexas no interior da cultura guarani e precisaria ser compreendido em termos dos conhecimentos nativos acerca da corporalidade ou da educação de corpos saudáveis. O mesmo acontecendo com religiosidade

e sua compreensão enquanto visão xamanico-cosmológica. Isso é um processo que demanda anos de pesquisa e de avaliação do planejamento, em diálogo constante com a comunidade, identificando quais elementos devem se fazer presente, ou não, no espaço de fronteira ocupado pela educação escolar.

Nesse sentido, entendo que o Plano de Ação que fora elaborado, é uma primeira sistematização do planejamento educacional que está por vir. Da mesma forma, não pode ser concebido como algo separado das demais demandas do grupo, especialmente da terra. Tal dissociação deixaria de fora o princípio de unidade presente no *Nhande Reko* e vale rememorar que, desde o início, os guarani solicitaram o projeto para que as crianças pudessem aprender coisas novas, mas desejavam ter uma escola apenas depois de adquirirem terras.

Isso está intimamente ligado ao modo tradicional de vida da comunidade (*Nhande Reko*), o qual se encontra relacionado ao estabelecimento da *Tekoá*. Este termo, também utilizado para denominar aldeias, pode ser traduzido como o espaço onde se vive os Modos de Ser Guarani e, conforme Pissolato (2007), deve ser compreendido como um resultado e não um determinante das relações Mbyá-Guarani na contemporaneidade. Logo, aprendizagem e territorialidade são processos que estão correlacionados:



Através de pesquisas com Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul, a historiadora Maria Aparecida Bergamaschi (2007) observou certas resistências quanto à presença da escola. Segundo a autora, existe o receio de que a educação escolar adote o conhecimento ocidental



como único, desconsiderando os saberes preservados pelo *Nhande Reko*: o esforço pessoal e a revelação vinda das divindades (BERGAMASCHI, 2007).

Tais saberes exigem uma intensa dedicação dos Mbyá-Guarani em viver de acordo com regras e padrões culturais. A maioria destes “conteúdos nativos” não são revelados aos não-índios, e quando isso acontece nem sempre são passíveis de publicação. Ao que me permite escrever aqui, posso dizer que são saberes ligados à vida das pessoas e envolvem uma preparação física e espiritual. Acordar cedo, alimentar-se de determinadas plantas e animais e ouvir os mais velhos são aprendizagens que permitem viver mais e permanecer em comunhão com a terra e com *Nhanderú*. Considerações que Pissolato (2007) formula dentro da concepção de duração da pessoa, de prolongamento da vida.

Trata-se de um universo de aprendizagens consideradas vitais, e nesse contexto, não surpreende que a escola adquira um lugar secundário. Não é novidade o fato de que, ainda hoje, não se sabe ao certo o que deva ser a tal escola diferenciada, bilíngue e intercultural de que nos fala a Constituição de 1988 e a LDB 9394/1996. De forma que, quando as lideranças Guarani resistem à escola, mas não à aprendizagem de determinados conteúdos escolares<sup>26</sup>, estão se posicionando contra um projeto de escola que vivenciaram no passado e que não lhe fora significativa.

Por outro lado, isso não impede lideranças indígenas, educadores, gestores públicos e antropólogos de pensarem, cada um dentro de seu campo de atuação, em projetos educacionais que abarquem as prioridades indígenas em contextos de acampamento. Retomando as discussões de Pereira (2006), entendo que, aos antropólogos, cabe mapear esses espaços e descobrir quais projetos de futuro essas comunidades possuem. Através da compreensão de suas trajetórias, das relações de reciprocidade e das estratégias de negociação com a sociedade envolvente, é possível orientarmos as instâncias político-administrativas acerca de aspectos norteadores do planejamento da educação escolar indígena.

Seria uma forma de nos aproximarmos dos saberes nativos para viabilizar os Projetos Pedagógicos Guarani. Do ponto de vista da gestão educacional, a viabilização de recursos financeiros para que tais iniciativas possam acontecer em acampamentos segue os mesmos procedimentos da constituição de uma escola indígena em aldeia. O que se coloca como desafio é a compreensão da pedagogia nativa.

Na entrevista que realizei com a Coordenadora Geral Substituta de Educação Escolar Indígena, da SECAD/MEC, Susana Martelleti Guimarães Grillo, o primeiro ponto abordado

---

<sup>26</sup> Refiro-me aqui às solicitações do Cacique, referentes aos projetos de extensão.

foi sobre as orientações que costumam ser passadas aos municípios que possuem acampamentos indígenas, quanto à implementação da educação escolar nesses territórios. Susana Grillo explicou que geralmente essas demandas vêm da FUNAI, pois os municípios não costumam entrar diretamente em contato com o Ministério da Educação.

Assim, quando a demanda aparece, a Coordenação (CGEEI) orienta que o direito a educação é independente, é soberano sob estas questões fundiárias. Dessa forma, segundo Suzana Grillo, o gestor responsável deve prover o acesso de crianças e jovens indígenas à educação escolar no próprio acampamento, através da constituição da escola e da presença de professores. A Coordenadora Substituta destaca que até 2008 havia uma restrição com relação à construção de escola em áreas não regularizadas, o que dificultava esse processo de gestão. Assim, foi com a Portaria interministerial 127 de 2008 que se relativizou determinações em torno da presença de escola em acampamento. No período anterior a este documento, o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) exigia que a terra fosse regularizada e registrada como Patrimônio da União. Porém, este é um processo muito demorado, uma vez que existem várias fases na regularização fundiária: identificação, delimitação, demarcação, emissão do Decreto que homologa esta terra e o registro no Serviço de Patrimônio da União.

Com a Portaria 127, entende-se que, se há um acampamento, deve-se estar em curso alguma demanda de regularização daquela terra, e conseqüentemente a FUNAI deve ter montado ou irá montar um Grupo de Trabalho, que vai fazer a identificação. Assim, de acordo com a CGEEI, basta a FUNAI dizer, em Declaração assinada pela Presidência do Órgão, que reconhece que naquele território vive uma população indígena e que a regularização fundiária está em processo.

Para que esta Declaração seja formulada, é preciso que exista uma articulação entre a administração do município e a do escritório regional, a fim de que esta demanda chegue à Sede da Fundação, em Brasília. O município pode ainda articular-se com o Governo do Estado, uma vez que é o gestor responsável pela Educação Escolar Indígena. Susana Grillo lembra que no Rio Grande do Sul todas as escolas indígenas são estaduais, havendo somente três municípios que atendem esse planejamento, mas apenas na parte de educação infantil. Porém, isso não é regra, varia de acordo com cada realidade. No caso do estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, em Campo Grande, há duas escolas urbanas que estão sob a responsabilidade do município. De acordo com a Coordenadora Substituta, a maioria das escolas no Mato Grosso do Sul são municipais, apenas as escolas de Ensino Médio são geridas pelo estado.

Sobre o planejamento e implementação de programas relacionados a materiais didáticos e formação de professores, Susana Grillo esclarece que são responsabilidades da Secretaria Estadual de Educação, mesmo que a escola seja municipalizada. Isso porque as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação atribuem ao Estado a gestão da educação escolar indígena, podendo transferir para o sistema de ensino municipal, desde que a comunidade concorde com isso. É o caso, por exemplo, do Estado da Bahia. Segundo Grillo, grande parte das escolas indígenas em território Baiano são municipais, mas o estado realiza os processos de formação, independente se as escolas estão na rede estadual ou se estão na rede municipal.

Nesse sentido, as Secretarias Estaduais de Educação desenvolvem programas de formação de professores que se articulam com a produção de materiais didáticos. Trata-se da promoção de cursos específicos, conforme as deliberações do Conselho Nacional, das Diretrizes Nacionais, do Parecer 14 de 1999 e Resolução 03 também de 1999. No decorrer dos cursos, nas palavras de Suzana Grillo, a proposta pedagógica é elaborada em conjunto com a comunidade:

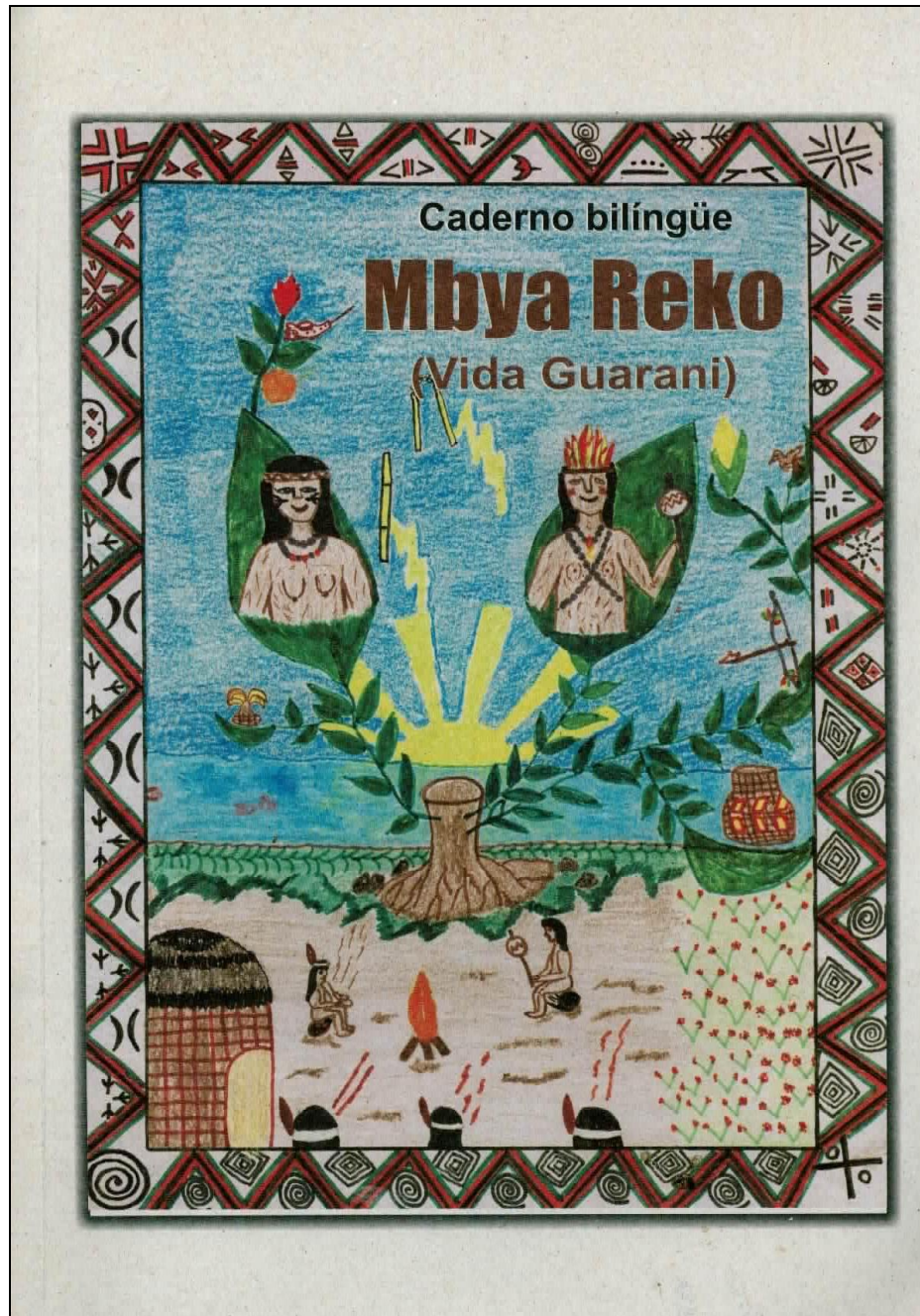
*ouvindo os professores em serviço, quais são suas perspectivas educacionais, quais seus interesses educacionais, seus interesses culturais. E nos espaços de formação de professores, os materiais são produzidos(...)os materiais didáticos indígenas eles têm essa característica, eles são materiais de autoria coletiva, de autoria indígena(...) são professores que, no processo de formação, elaboram seus materiais de acordo com as necessidades. Se eles querem material para letramento, irão produzir material para letramento, se eles querem material para matemática... ou pra outra área de conhecimento. Mas o que marca, o que caracteriza esses materiais é que são materiais de autoria, é claro que, contando com assessoria de antropólogos, de lingüistas, mas são materiais de autoria(...) São materiais de autoria coletiva, a partir de pesquisas com os mais velhos e nos contextos de formação de professores. Tendo o material pronto, a boneca<sup>27</sup>, por exemplo, do livro, aí a Secretaria solicita ao MEC, via PAR<sup>28</sup> agora, recursos para publicação desses materiais. E o MEC então manda recursos, via PAR, para que as secretarias possam imprimir e distribuir esses materiais.*

Devido à este processo, cada material tem uma característica distinta, tanto na forma de organização dos textos em guarani e em português, por exemplo, como nas ilustrações. Nesse sentido, há publicações como o caderno “*Mbya Reco – Vida Guarani*”, de 2008, publicado pelo estado de Santa Catarina, que conta com ilustrações Guarani e com duas

<sup>27</sup>Protótipo impresso de um livro ainda não publicado.

<sup>28</sup>Plano de Ações Articuladas da Educação Básica.

dimensões de texto, estando no primeiro plano o idioma nativo e no segundo a língua portuguesa.





## Mbya Reko<sup>3</sup>

### 1 Mbya kuery ma imbaraeete

Ymave nhaneramoĩ kuery nhomboe

Opyire, vyma kyingue ikua'a marupipa

Ikuai avã ikua'a raka'e.

Odjerodjy, oporai, koê nhavõ, ka'aru nhavõ

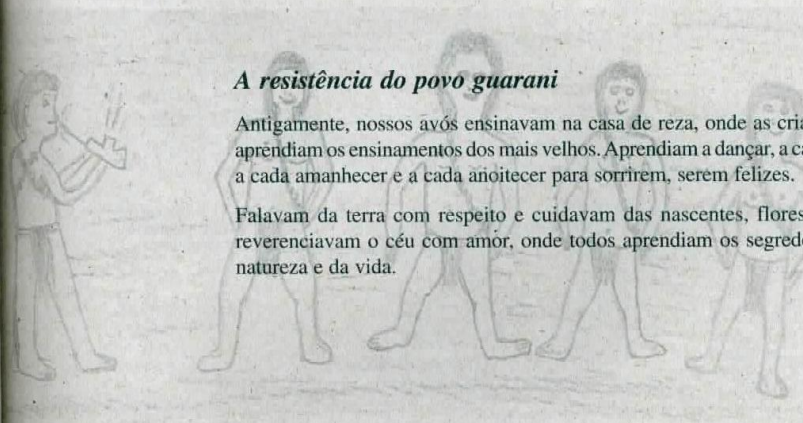
Vyma a'ekuery ovy'a okuapy, yvy, arare ikatcho pamba'e re idjayvu  
yy yvy re onhangareko

Vy ma oikua'a aũ nhande djaiko avã

### *A resistência do povo guarani*

Antigamente, nossos avós ensinavam na casa de reza, onde as crianças aprendiam os ensinamentos dos mais velhos. Aprendiam a dançar, a cantar, a cada amanhecer e a cada anoitecer para sorrir, serem felizes.

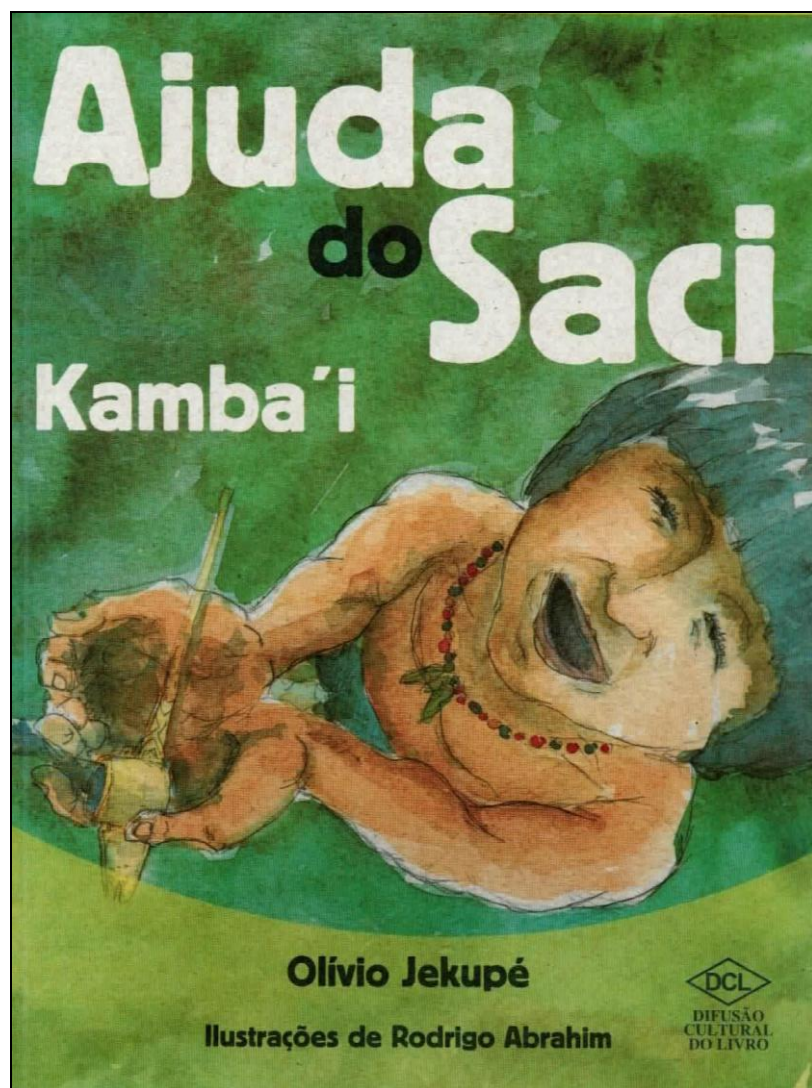
Falavam da terra com respeito e cuidavam das nascentes, florestas e reverenciavam o céu com amor, onde todos aprendiam os segredos da natureza e da vida.

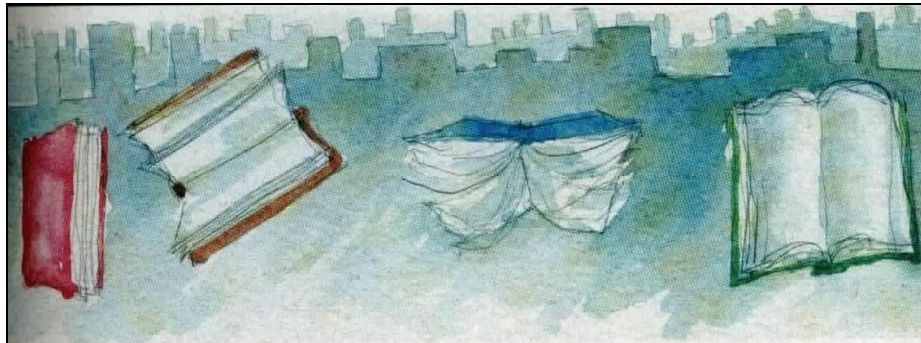


<sup>3</sup> Este caderno segue a convenção de 1953 da Associação Brasileira de Antropologia – ABA – para grafia dos nomes tribais, segundo a qual os nomes indígenas não possuem plural.



Já os livros de literatura “Ajuda do Saci – *Kamba’i*” e “Massacre indígena Guarani – *Jurua revê nhande kuery joguero’o ágüe*”, publicados pela Editora Difusão Cultural do Livro, com o apoio do Ministério da Educação, trazem a história toda em língua portuguesa, com ilustrações produzidas por profissionais e com a grafia de termos nativos em itálico, traduzidos em nota de rodapé. Porém, conta com um anexo em que toda a parte textual é escrita em Guarani.





## O SONHO DE VERA

Vera<sup>1</sup> era um indiozinho de 7 anos que sonhava em estudar na cidade e ter também o conhecimento dos *jurua*<sup>2</sup>. Acreditava que, aprendendo a ler e a escrever na língua portuguesa, poderia ajudar a defender o seu povo.

Para realizar esse desejo, Vera teria de ir para a cidade grande, onde sempre acontecem acidentes, assaltos e mortes, como mostram as notícias dos jornais e da televisão. Por isso, seus pais temiam que algo ruim lhe acontecesse.

Vera vivia insistindo na idéia e seus pais acabaram concordando, mas sabiam que não seria fácil.

“Não temos dinheiro”, pensava o pai. “Como vamos sustentá-lo?”

Logo se lembrou do seu José e da dona Lúcia, um casal que morava na cidade de São Paulo, a mais ou menos 90 quilômetros da aldeia. Eles haviam visitado a aldeia algumas vezes e disseram que, quando Vera e sua família precisassem de alguma ajuda, podiam procurá-los. Vera já tinha ido uma vez à casa deles; eram só os dois, não tinham filhos.

Algum tempo depois, Vera e seu pai foram para a cidade. Para pegar o ônibus, andaram 10 quilômetros na estrada de terra. Karai, o pai do *kunumi*<sup>3</sup>, pitava em seu *petyguá*<sup>4</sup> enquanto pensava na situação. Estava feliz por realizar

<sup>1</sup> Vera: nome indígena que significa relâmpago.

<sup>2</sup> Jurua: não-índio.

<sup>3</sup> Kunumi: jovem índio.

<sup>4</sup> Petyguá: cachimbo.

## KAMBA'I NHOPYTYVÕ A REGUA

Peteĩ nhande va'e je onhemboe xe eta va'e kuey ayvyre. Ha'e ma ojerovia ojee jurua rekopy ou pitypa aguã re, oipytyvõ aguã guetarã kuery tekoa py ikuai va'e.

Tuu kuery ma ndoi potai teĩ okuerokyje, heta va'e kuery oipe'agui ijayvu gua'y pe reo ramo ndejukaa régua rei he'i.

Ha'e ndejo pygui, nda'e vei va'e nande mouvei gui heta va'e kuery.

Vera ma onhembo'e xea, tema omonhendu oikovy rã je, tuu kuery omondouka onhembo'e aguã.

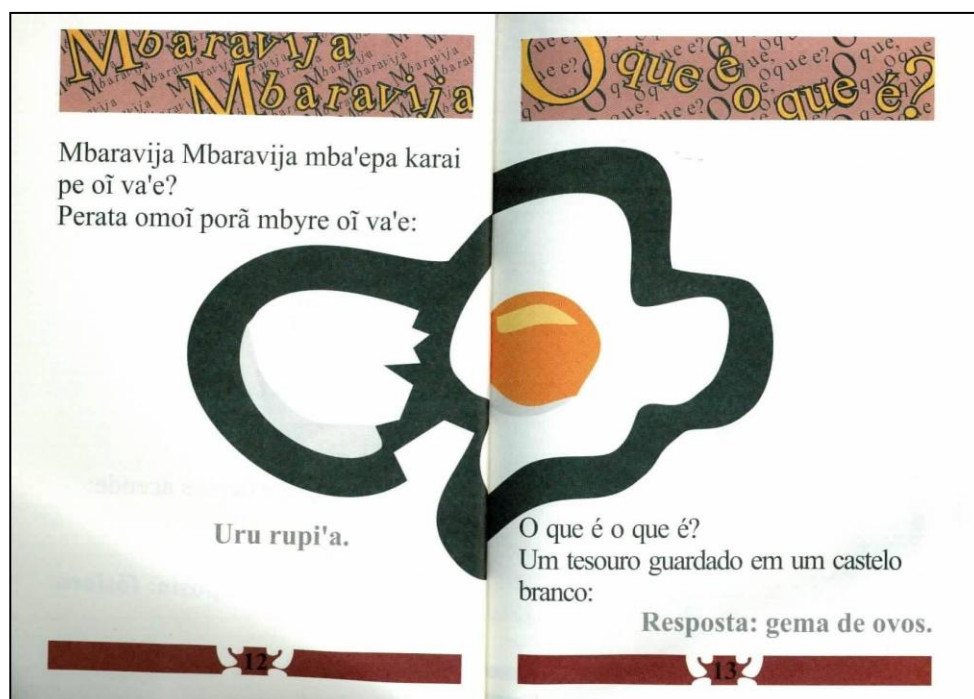
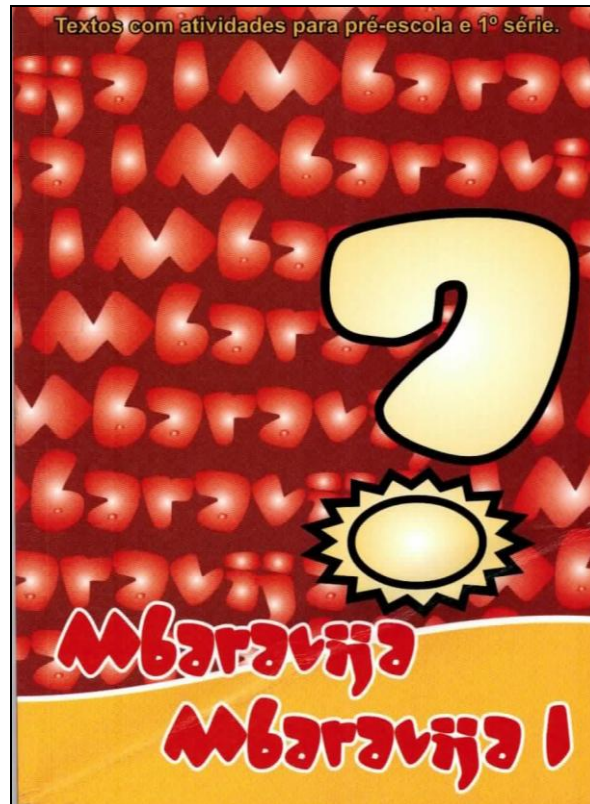
— Marã rãmi tu avy jajaporã he'i tuu.

Ha'e gui imaendu'a jurua porami hery va'e José ha'e Lúcia, ekoa yma va'e ae tentã re. Amonguepy ma ou tekoa py nhande kuery oi pou vy. Ou nhavõ porami ijayvu Vera reve rei kõteve rã ke xerekatema he'i. Vera ma oo ae ma ha'e kuery tekoa py ha'e kuery ma ta'y va'e y Irundy ara rire vera ha'e tuu jogueraa tetã re ijypy'i mokoĩ nheruĩ re uguata ojeoi jurua tekoa py ova'ẽ aguã. Tuu oipota petyngua py anho'ĩ opita he'i. Gua'y re ima'e ndu'a ovy gua'y re vy nda'e vei'a oendu opya re. Tekoa gui mombyry opyta va'e ri ovaẽ ovyrã jurua Lúcia va'e peikena he'i.

— Peguapy ranhe José ou ra'i ma rã, ha'e gui oo kuri tatae'ndyre oma'ẽ aguã perata... Ha'e gui ovaẽ rã omba'eapo atypy oexa aguã ha'e



Há ainda materiais, como os referentes aos projeto “*Mbaravija Mbaravija*” I e II, produzidos pela Associação Guarani *Nhe'ê Porã*, de São Paulo, que trazem um texto na Língua Guarani e em seguida, o mesmo conteúdo, em Língua Portuguesa.



Retomando o contexto de implementação de Programas na Educação Escolar Indígena, Susana Grillo destaca a especificidade da questão da merenda escolar. Diferentemente dos recursos destinados à formação de professores, os valores do Programa Merenda Escolar são enviados à Rede responsável pela escola. A fim de exemplificar, Grillo cita o caso do Rio Grande do Sul, que, no Censo de 2007, tinha 54 escolas indígenas estaduais. Logo, o recurso da merenda escolar para essas 54 escolas era enviado todo para a Secretaria Estadual de Educação. Da mesma forma, três municípios possuíam escolas indígenas de educação infantil, as quais recebiam merenda escolar através de recursos repassados ao município.

Esses recursos são transferência obrigatória do FNDE e são depositados em uma conta específica na Secretaria responsável por aquela escola. Porém, Susana Grillo destaca que esta responsabilidade somente é visualizada quando a escola é cadastrada no Censo Escolar, base de dados utilizada pelo FNDE. Deste modo, toda escola indígena deve constar no Censo, independente que seja em acampamento, caso contrário, não recebe recursos do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) para o Merenda Escolar. Caso a escola esteja no Censo sem a especificação de escola indígena não receberá o valor diferenciado a que tem direito.

Perguntei então sobre quais dados o Ministério da Educação possui acerca da implementação e avaliação da educação escolar indígena em acampamentos. Susana Grillo respondeu-me que todos os dados oficiais são aqueles presentes no Censo Escolar, onde constam escolas de Porto Alegre e Curitiba. Porém, é preciso assinalar aqui que essas escolas são escolas que estão em territórios ainda em demarcação, cuja identificação de Terra Indígena já fora realizada. Além dessas, Grillo citou um acampamento Guarani em Camboinhas, área nobre do Rio de Janeiro, cujas terras são reivindicadas por esta população. Neste local, a Secretaria do Estado do Rio de Janeiro estruturou uma escola, contratou professor e está oferecendo merenda escolar, porém não a cadastrou no Censo, logo, não há como inseri-la nos dados oficiais do MEC, que contabilizaram mais de 2800 escolas indígenas no Censo divulgado em 2010.

Assim, do ponto de vista administrativo, o planejamento educacional em acampamentos está articulado com o processo de identificação, delimitação e demarcação de Terras Indígenas. Uma concepção que vai ao encontro das expectativas Mbyá-Guarani, em Santa Maria. Não existem, na prática, grandes barreiras burocráticas para que um projeto pedagógico guarani se desenvolva concomitantemente à conquista da terra. Existem sim,

barreiras culturais, centradas principalmente no desconhecimento dos saberes nativos e no simulacro do índio hiper-real (RAMOS, 1995).

Analisando o contexto de Santa Maria, penso que um projeto pedagógico Guarani somente será possível quando todos os agentes conseguirem reconhecer quais as contribuições que esta escola pode ter dentro do *Nhande Reco*. Nesta perspectiva, é preciso que nos aprofundemos no sentido social dos conteúdos escolares, compreendendo que aquela sociedade é formada por adultos que vivenciaram uma escola distante desse modelo. E é essa referência de escola que utilizam para refletir acerca da educação escolar de suas crianças. Por outro lado, as crianças, desde que nasceram, vivenciam o processo educacional guarani, mantendo contatos esporádicos com as aprendizagens oriundas da escola não-índia. Dessa forma, para sabermos de que maneira um projeto pedagógico guarani pode ser viabilizado, é preciso compreendermos os universos de significação de adultos e crianças Mbyá.

## CAPÍTULO 4

### O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA MBYÁ-GUARANI

Assim como a sociedade ocidental tem a educação como uma área do conhecimento, também as sociedades indígenas possuem, no interior de seus conhecimentos nativos, formulações importantes acerca do ensino e da aprendizagem. Não quero com isso afirmar que a educação escolar ocidental é semelhante à educação nativa das sociedades indígenas. Segundo Carneiro da Cunha (2009), conhecimento científico e conhecimento tradicional<sup>29</sup> são compostos de elementos muito diferentes. Enquanto a ciência traz consigo a ideia de verdade absoluta, o conhecimento tradicional admite a existência de diversas explicações para diferentes fenômenos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Por isso, pretendo aqui tratar educação como uma palavra-problema, seguindo as formulações de Lenclud (1994). Segundo este pesquisador, existem palavras-ferramentas e palavras-problemas. A primeira classificação corresponde a uma palavra que se utiliza sem pensarmos muito no sentido, configurando-se em um procedimento grosseiro de identificação. Lenclud (1994) sublinha então que o uso de uma palavra-ferramenta não implica em um conhecimento aprofundado de sua referência, sendo que frequentemente seu uso se refere a algo que seja natural ou indevidamente naturalizado.

Já a palavra-problema, de acordo com Lenclud (1994), exige que pensemos sobre ela, considerando que um conceito carrega diversas significações. Da mesma forma, o pesquisador afirma que toda a palavra-ferramenta pode vir a ser palavra-problema; e há palavras que, podendo ser utilizadas como palavra-problema, continuam sendo utilizadas como palavras-ferramenta.

Penso que é isso que acontece com a educação. Enquanto palavra-ferramenta é entendida como escola, como local onde se adquire conhecimentos científicos e valores primordiais para uma cidadania plena, palavra-problema nos remete a identificar várias formas de saberes, para além daqueles ensinados pela instituição escolar. Exige, assim, que

---

<sup>29</sup> Faz-se necessário esclarecer que Manuela Carneiro da Cunha utiliza o termo conhecimento tradicional como referência aos conhecimentos nativos de populações tradicionais (comunidades indígenas, Seringueiros, etc).

pensemos sobre educação de uma maneira intercultural, situando-a no interior das diversas culturas em contato.

Trabalhar educação como palavra-problema exige pensá-la a partir de uma perspectiva hermenêutica, admitindo outros sentidos possíveis ao termo, de acordo com usos de diferentes atores sociais. Trata-se de um processo que pretende compreender signos, mediações simbólicas e narrativas sobre a vida cotidiana, que permitem exteriorizar sentidos para a palavra educação (RICOEUR, 1985).

Nesta dissertação, estou dirigindo a análise para pensar o encontro de saberes da sociedade ocidental e das sociedades indígenas no contexto brasileiro. Nesse sentido, sabe-se que a transmissão e, inclusive, o aprimoramento do saber científico, na sociedade ocidental, é propiciado através da educação escolar. A saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 21, descreve a educação escolar como composta pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela educação superior.

Porém, nas sociedades indígenas, essa questão não se apresenta de forma tão homogênea no que diz respeito aos espaços de aprendizagem. Segundo Carneiro da Cunha (2009), existem tantos conhecimentos tradicionais quanto o número de populações que os produzem, de forma que, somente com um estudo aprofundado acerca dos modos de ensino e aprendizagem presentes em cada comunidade, é que se pode conhecer a composição dos sistemas educacionais nativos.

Assim, este capítulo dedica-se a compreensão das perspectivas nativas acerca da educação, a partir das formas com que os Mbyá-Guarani de Santa Maria se relacionam com o campo da educação escolar indígena.

#### **4.1. Ação e Autoridade Pedagógica no Campo da Educação Escolar**

No contexto de disputa do campo, para falar em termos bourdieunianos, há a presença subjacente da violência simbólica, processada através de ações pedagógicas de diversas ordens; e, embora os conceitos de Bourdieu sejam bastante próximos dos pesquisadores em ciências sociais, torna-se necessário esclarecer a outros leitores que não se tratam de ações violentas intencionais, nem tampouco de atitudes que ofendam.

Bourdieu e Passeron (2008), ao analisarem o sistema de Ensino Francês do final da década de 1960, trazem a violência simbólica, no contexto de educação escolar, como tentativa de impor determinadas significações como legítimas. Logo, a Ação Pedagógica é uma violência simbólica que impõe um arbitrário cultural, seja das classes dominantes, seja das classes dominadas, caracterizando o que os autores denominaram de reprodução social.

Evidentemente, o uso desses conceitos torna-se possível por estarem vinculados a ideia de campo. Deste modo, quando me refiro à ação e autoridade pedagógica, estou trabalhando com os conceitos que afetam a dinâmica do campo, não com as conclusões que propiciaram a análise do sistema educacional da França. Isso porque o contexto analisado por Bourdieu e Passeron, difere de forma significativa do universo que está sendo analisado nesta dissertação.

Assim, na grade conceitual desenvolvida por Bourdieu e Passeron, no campo do sistema de ensino francês, o exercício da Ação Pedagógica implica na existência de uma Autoridade Pedagógica e em uma autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la. Já no contexto da população Guarani de Santa Maria, por não se tratar de um sistema institucionalizado, conseguimos visualizar as forças simbólicas que legitimariam a ação, porém não se pode afirmar a existência de uma autoridade pedagógica, posto que se tratam de tentativas de planejamento e não do planejamento de educação escolar indígena propriamente dito.

Mesmo nas iniciativas que podem ser traduzidas em termos de Ação Pedagógica (o Projeto iniciado pela ONG Oca Brasil e os Projetos de Antropologia Aplicada desenvolvidos por mim, como bolsista da UFSM), ainda não se pode falar dessa forma de autoridade. Isso porque nem a ONG, nem minha presença significam para os Guarani instituições ou pessoas capazes de impor significações.

Quando propomos estas ações, somos ouvidos, observados e interpretados. Como consequência, o fato de sermos aceitos pelo grupo, não significa que aquilo que ensinamos está sendo absorvido de forma literal, sem reflexividade. Assim, é possível afirmar que o grupo aceita apenas ações que lhes possam ser favoráveis no contexto dos saberes nativos. Para exemplificar, rememoro um relato de Cesáreo, líder Guarani, sobre a forma como alguns agentes do campo insistiam em falar sobre a necessidade de resgate cultural. Disse-me que se sentia um tanto aborrecido com essas representações porque entendia que eles não haviam perdido cultura, logo não haveria o que resgatar. Contou-me então que quando da proposta das aulas que seriam ministradas às crianças na Oca Brasil, não simpatizou com a proposta de imediato. Porém, não manifestou impedimento, a fim de entender melhor o que de fato a

ONG estava propondo. Depois do primeiro dia de projeto, perguntou às crianças como havia sido a experiência e elas responderam que tinha sido boa. Uma avaliação importante e suficiente para que ele não fosse contrário à ação da instituição. No entanto, ainda assim, entendia que o projeto não era de resgate cultural. Para esclarecer seu posicionamento, pediu que eu pensasse na possibilidade de haver uma cidade, no Rio Grande do Sul, que não dançasse músicas tradicionalistas gaúchas, há cerca de 40 anos. Então alguém propõe um projeto para ensinar essas danças, recuperando um hábito que não existia mais – isso seria um resgate. Dessa forma, tendo em vista que os Guarani não perderam cultura, não possuem o que recuperar.

Nesse posicionamento de Cesáreo, fica claro que a comunidade não concorda com os fundamentos do resgate cultural, mas aceitou o projeto da ONG, que se orientava por essas diretrizes. Isso porque, segundo as crianças, as aulas eram boas. Permanecer no projeto foi então uma decisão delas, algo que pode parecer estranho aos agentes não índios, mas perfeitamente coerente para os Guarani, dado que a autonomia de decisão, por parte das crianças, conforme as discussões do Capítulo I, é um elemento fundamental para os processos de aprendizagem e para a constituição da Pessoa Guarani.

Cesáreo então perguntou qual era minha opinião. Disse que concordava com a analogia que ele fizera acerca do tradicionalismo e afirmei pensar que as pessoas as quais insistem em falar de resgate cultural, desconhecem o que seja este processo. Expliquei que, em minha concepção, o termo não tinha sido usado de maneira correta e exemplifiquei retomando o projeto da OCA Brasil, que quando propôs as aulas de flauta, não conhecia de maneira aprofundada a cultura Guarani, então não estava de fato propondo um resgate. Destaquei também que isso é muito comum e que, na maioria das vezes, as instituições estão bem intencionadas, procurando uma forma de prestar ajuda.

Posicionei-me desta maneira porque acredito que as concepções indigenistas carregadas por esses agentes são fundadas basicamente no senso comum e na imagem do índio hiper-real (RAMOS, 1995). Não se tratam de práticas etnocêntricas impostas de maneira intencional, mas sim de posturas que se fundamentam em orientações sertanistas (SOUZA LIMA, 2002), na tentativa de aproximar o índio exótico da sociedade envolvente, sem deixar que sua cultura se perca.

No caso da Oca Brasil, essa perspectiva gerou, paralelamente às aulas de flauta, o incentivo à expressão gráfica e ao contato com um ambiente próximo ao escolar. Apesar de não ter acompanhado o projeto, o Cacique Mariano relatou-me que as crianças tinham atividades de desenho, que a instituição também estava preocupada com a inserção das

mesmas na escola. Por isso, aliou à iniciativa de resgate cultural atividades que permitissem o trabalho de alguns conteúdos escolares, mas sem definir um projeto pedagógico.

Tal planejamento estava centrado nos objetivos da voluntária Luciméia, que entrou em contato com a Secretaria de Estado de Educação a fim de saber sobre as possibilidades de se contratar um professor guarani para realizar um trabalho de alfabetização bilíngüe. Suas iniciativas vinculam-se à sua formação e atuação como professora da rede estadual, embasada na tentativa de que a escrita e, conseqüentemente, a língua guarani não fossem anuladas, causando danos à cultura.

Nesse contexto, a escrita guarani aparece com maior intensidade nas ações dos agentes não índios do que nas intenções da comunidade Guarani. Isso acontece devido a nossa necessidade de utilização da escrita na construção de uma sociedade criada aos moldes da cultura ocidental. A alfabetização é uma iniciação para o que Michel de Certeau (2008, p 224) denominou a “prática mítica moderna”, ou seja, o escrever. Segundo o autor, a escrita, na sociedade moderna, está ligada à ideia de progresso, relegando à oralidade um estágio inferior:

O “progresso” é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo que de uma prática “legítima” – científica, política, escolar, etc. – deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental (DE CERTEAU, 2008, p 224).

Assim, entendo que as ações promovidas pelos agentes não índios com relação à educação escolar estão fundamentadas ainda na cultura ocidental e não nas perspectivas nativas. Tal situação chega a ser previsível, uma vez que se trata do encontro entre duas sociedades que cultivam saberes demasiadamente distintos. De fato, os Guarani demonstram o desejo de uma formação em letramento, mas este não parece ser o ponto mais importante. A comunidade percebe a escrita como algo que adquire significância maior ao não índio, de forma que a oralidade supre suas necessidades de transmissão de saberes. Ler e escrever torna-se relevante na fase adulta, em que as lideranças precisam negociar com a sociedade envolvente e reivindicar acerca de suas necessidades enquanto grupo social.

Essas contradições existem devido à falta de formação indigenista dos agentes, uma questão que não é privilégio apenas de algumas ONGs, voluntários ou prefeituras municipais. De acordo com Souza Lima (2002), a formação dos agentes em indigenismo da FUNAI também é deficitária. Apesar de receberem treinamento quando admitidos em concurso



público, ainda permanecem com uma formação difusa e imprecisa, regulada pela prática cotidiana e por impressões transmitidas por seus predecessores, sem seguir um código de conduta ou planos de intervenção estruturados.

Essas reflexões trazem-me de volta aos trabalhos de antropologia aplicada que desenvolvi. Pensar acerca dos significados da educação no sentido amplo, em 2007, foi um objetivo construído pelo estranhamento da invisibilidade social do grupo e também pelo fato de as crianças não estarem estudando. Poderia ter estudado apenas sobre os saberes nativos, mas me direcionei à educação (escolar e não escolar). Não é de nos surpreendermos então que o Cacique me acolhesse como professora, propondo que eu ensinasse as crianças.

Porém, sua preocupação com a educação escolar tinha um viés diferenciado daquele que vislumbro entre agentes não-índios. Era conveniente que as crianças fossem, como o próprio Cacique costumava mencionar, “aprendendo aos poucos” (os conteúdos escolares), sem sair do acampamento. Assim, as famílias poderiam acompanhar e conhecer quais atividades estavam sendo propostas e quais as intenções daquela professora que queria aprender sobre sua cultura.

Ao longo das atividades dos projetos de extensão que desenvolvi, escutei por diversas vezes que era importante que as crianças estudassem. Porém, percebo que minha presença não era solicitada com o objetivo maior de ensinar as crianças. Não raro as aulas tiveram de ser interrompidas ou canceladas porque o grupo precisava conversar comigo sobre outros assuntos, fosse por procedimentos para demarcação fundiária, fosse por acontecimentos recentes, envolvendo os agentes do indigenismo, em Santa Maria.

A pauta não era a educação escolar, mas assuntos importantes para a comunidade e, conseqüentemente para o *Nhande Reko*. Havia um espaço onde conhecimentos nativos e conhecimentos escolares se articulavam. Embora os projetos desenvolvidos no acampamento não possuíssem uma estrutura que se aproximasse da educação escolar, as aulas (como os Guarani costumavam chamar as atividades) configuravam-se em momentos de trânsito, de articulação e de troca de conhecimentos. Possuíam, portanto, um caráter de fronteira<sup>30</sup>, sendo também espaços compreendidos como úteis para se conhecer formulações antropológicas acerca de sua sociedade, conhecimentos considerados legítimos pela sociedade envolvente e que podem ser úteis na realização de seus projetos.

Esse diálogo é descrito por Tassinari (2001) como uma articulação do espaço de fronteira que atua também na redefinição de identidades de índios e não-índios. São processos

---

<sup>30</sup> Nos termos de Tassinari (2001).

amplios e complexos que se organizam em torno do encontro entre diferentes conhecimentos. E é nesse sentido que trabalho com educação como uma palavra-problema (LENCLUD, 1994), designando uma área que compõe os conhecimentos nativos das sociedades Guarani. Essa concepção alia-se a discussões ainda mais amplas da teoria antropológica, dentre as quais estão as formulações contidas em *O Pensamento Selvagem*, de Claude Lévi-Strauss. Nesse texto, publicado em 1962, o antropólogo francês já chamava atenção ao fato de que sociedades primitivas possuíam uma ciência do concreto. Nesse sentido, o emprego de termos mais ou menos abstratos, por parte desses sujeitos, não poderia ser visto como função de capacidades intelectuais prejudicadas, mas de interesses desigualmente marcados e detalhados de cada sociedade particular no seio da sociedade nacional (LÉVI-STRAUSS, 2007).

Segundo Lévi-Strauss (2007), as conceitualizações das sociedades indígenas são pautadas em uma atenção dada ao real. Da mesma forma, faz uma crítica às formulações de Malinowski quanto à afirmação de que o interesse dos povos primitivos por plantas e animais totêmicos é inspirado unicamente por necessidade de alimentação. Lévi-Strauss (2007) argumenta, por meio de exemplos de diferentes pesquisas, que as espécies animais e vegetais não são conhecidas porque são úteis, mas são consideradas úteis ou interessantes porque são primeiramente conhecidas.

Lévi-Strauss (2007) cita o exemplo do período neolítico e o domínio sobre as grandes artes da civilização, como a cerâmica, a tecelagem, a agricultura e a domesticação de animais. Segundo o teórico, cada uma dessas técnicas supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirmá-las através de experiências repetidas. Portanto, foram atitudes científicas, de curiosidade constante, do prazer em conhecer, que ofereceram resultados práticos e utilizáveis àquelas populações (LÉVI-STRAUSS, 2007).

Por outro lado, Lévi-Strauss (2007) deixa claro que a ciência do concreto foi limitada com relação a alguns resultados prometidos às ciências exatas e naturais, mas afirma que não foi menos científica, e seus resultados não foram menos reais. Assim, destaca ainda que, assegurados dez mil anos antes dos outros, são aqueles resultados o substrato de nossa civilização.

O antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro também faz uso dessas formulações de Lévi-Strauss. Refiro-me aqui a suas elaborações teóricas relativas ao perspectivismo ameríndio, ou seja, a “concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas ou não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (VIVEIROS DE

CASTRO, 2002, p. 347). Segundo o pesquisador, são assinaladas em diversas etnografias sul-americanas percepções indígenas acerca de que animais se veem como pessoas, possuindo uma forma interna humana. Porém, conforme Viveiros de Castro (2002), o perspectivismo se aplica principalmente a grandes predadores e carniceiros, sendo que a *perspectividade* ou *personitude* varia em grau e situações, não se constituindo em sinais diacríticos fixos de determinadas espécies.

Essas questões também estão presentes em narrativas míticas, onde, segundo Viveiros de Castro (2002), pontos de vista distintos são ao mesmo tempo anulados e acentuados. Os seres aparecem como humanos, mas agem manifestando sua natureza de animal, planta ou de espírito, de forma que, de acordo com o autor, todos os personagens da mitologia são xamãs.

Viveiros de Castro (2002), referenciando Descola (1986), destaca ainda que não é a espécie humana o que é comum a todos os seres, mas sim, a humanidade, enquanto condição. Nessa perspectiva, aponta para a coexistência de duas características amazônicas associadas ao perspectivismo ameríndio: “a valorização simbólica da caça, e a importância do xamanismo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 357).

Assim, esse pesquisador sublinha que o Xamanismo configura-se em uma arte política de intercâmbio de perspectivas. O Xamã, segundo destaca Viveiros de Castro (2002), consegue ultrapassar barreiras corporais e ver seres não humanos na forma como estes mesmos se veem, tomando seu ponto de vista.

Por isso, Viveiros de Castro (2002) chama a atenção para o fato de o Xamanismo configurar-se em um ideal de conhecimento. Porém, um ideal de conhecimento bastante específico e muito diferenciado da epistemologia ocidental. Enquanto a ciência da sociedade envolvente busca objetivar sujeitos e objetos em seus processos de investigação, o xamanismo busca personificar o que se deseja conhecer. Trata-se, portanto, de um ideal epistemológico que toma o conhecimento como uma revelação da intencionalidade do ser que se está conhecendo (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

É nesse sentido que afirmei em páginas anteriores que os eventos de Xamanismo, promovidos pela voluntária Carmem Mainardi, diferem da compreensão antropológica acerca deste termo. O Xamanismo, no contexto de Santa Maria, é vivido por agentes não-índios como processo de incorporação de uma medicina alternativa e tradicional, ligada às forças da natureza. Da mesma forma, os Xamãs chamados para ministrar as terapias anunciam uma forma de sincretismo de saberes indígenas, que difere da concepção do perspectivismo ameríndio, com a qual Viveiros de Castro trabalha.

As interpretações que a sociedade envolvente formulam acerca do Xamanismo e de uma medicina tradicional estão ligadas à representações leigas que tomam conhecimentos nativos como algo raro, ou, conforme Carneiro da Cunha (2009), um acervo fechado ao qual nada deve se acrescentar, a fim de não prejudicar o que foi ensinado por antepassados. No entanto, sempre há elementos que estão sendo acrescentados a esses aprendizados, de forma que o conhecimento tradicional, nos termos da autora, é composto por investigações nativas que se somam ao que fora conhecido por outras gerações.

Na mobilização da maioria dos agentes em Santa Maria, existe a plena convicção de que a escola indígena deve ser planejada a partir da vontade das comunidades. Porém, ainda se tem, de um lado, a visão do acesso ao conhecimento científico, desconsiderando-se o conhecimento nativo e, de outro, a tentativa de preservar bens culturais para que não se percam.

Por isso insisto na defesa de que, ao se pretender planejar práticas de educação escolar para diferentes populações indígenas, é preciso antes conhecer suas práticas pedagógicas nativas, ou seja, é preciso compreender os processos de investigação dessas comunidades que dão conta das diversas áreas do conhecimento: arquitetura, botânica, zoologia, bioquímica etc. São esses saberes que fundamentam o ensino no interior da comunidade e constituem uma outra área de conhecimento indígena, a educação.

Esse processo aparece no interior das comunidades indígenas, como sabemos, principalmente na autonomia das crianças. No acampamento Mbyá-Guarani, é corriqueiro crianças atravessando sozinhas a movimentada rodovia, próxima de onde moram, bem como realizarem venda de artesanato no centro da cidade ou ainda permanecerem próximas ao fogo e fazendo uso de faca para aprenderem a talhar a corticeira, com a qual produzem esculturas de animais.





Esses comportamentos, evitados pela sociedade envolvente por serem considerados perigosos, são a base da pedagogia nativa. Isso nos remete a necessidade, mencionada por Tassinari (2009), de pensarmos acerca dos lugares de aprendizagem de grupos não escolarizados. Citando a obra *Sociedades sem Escolas*, de Ivan Illich, Tassinari situa o conceito de infância produzido pelo sistema escolar: a criança aluna. Essa concepção hegemônica tende a anular a legitimidade e mesmo a sistematização presentes em outras formas de vivenciar a aprendizagem fora do espaço escolar. Trata-se de um processo, denominado por Illich, de escolarização da sociedade, produzindo um tipo de infância que está subordinada à autoridade adulta, em contextos de aprendizagem escolar (TASSINARI, 2009).

Em Santa Maria, o aspecto que mais causa desconforto aos agentes é o fato das crianças guarani jamais terem frequentado a escola. Outro elemento que impressiona é a opção de crianças pequenas não aprenderem português. Em uma conversa com a voluntária Carmem Mainardi, fui solicitada a falar sobre a importância de que fosse aprendida a língua portuguesa, a fim de favorecer trocas. Nesse episódio, ficou bastante claro o desejo dessa voluntária de contribuir com a comunidade e com a educação das crianças. No entanto, a visão de educação demonstrada aponta para a garantia de acesso à escola comum, aos conhecimentos ditos científicos da sociedade ocidental.

Em outra situação, a voluntária Luciméia disse estar tentando aprender a língua guarani para ajudar nas reivindicações de uma educação que contemple a cultura do grupo e acrescentou que era extremamente necessário que fosse garantida a educação escolar a essas crianças, pois possuem esse direito e, estando fora da escola, estão sendo discriminadas.

Nessa situação, evidencia-se o valor que a voluntária atribui à língua do grupo, mas novamente é possível perceber que a educação escolar está sendo tratada como algo sem o qual a comunidade não poderia sobreviver. Assim, embora as duas voluntárias apresentem concepções distintas acerca da maneira de se prestar atendimento educacional à comunidade, ambas baseiam-se na educação enquanto uma palavra-ferramenta, que vem a naturalizar o processo de aprendizagem como pertencente à escola.

Há uma dificuldade de se compreender que essas crianças guarani já vivenciam práticas de ensino e aprendizagem bastante sistemáticas: a aprendizagem dos Modos de Ser Guarani. Consequentemente, criou-se, entre os gentes, um otimismo sobre como a escola será benéfica para as crianças, visão que também aparece nos dados de Gomes e Monte-Mór (2006), sobre os Xacriabá. Esses pesquisadores falam da presença dessa ideologia do “direito à escola”, ou seja, do acesso à educação escolar como uma possibilidade de grupos, percebidos como excluídos, usufruírem dos recursos disponíveis na sociedade em geral. Porém, alertam para o fato de não se refletir suficientemente sobre os impactos que a institucionalização da educação pode trazer às comunidades.

Nesse contexto, para que a construção de um projeto Pedagógico Guarani seja possível, é preciso que os agentes envolvidos busquem refletir sobre a educação escolar como referência única de espaço de aprendizagem. Somente desta forma se conseguirá compreender em que medida a escola adquire relevância para as formulações epistemológicas nativas e, como conseguinte, para a transmissão de seus processos de ensino e aprendizagens.

Os conteúdos escolares são (re)significados pela sociedade indígena, de modo a extrair daí elementos que lhes possam ser úteis. Trata-se de outro tempo de aprendizagem e outro lugar atribuído à escola. Em conversa com Cesáreo, dizia-me ele que a escola, para o guarani, é necessária, mas possui importância diferente daquela compreendida pelo não-índio. A fim de exemplificar, disse que o guarani, quando nasce, precisa aprender outras coisas, precisa andar por outros lugares e, mais tarde, aprender o que a escola ensina. Destacou ainda que isso é muito diferente da forma como os não-índios pensam, fazendo com que as crianças frequentem a escola desde cedo e precisando continuar estudando pela necessidade de estar formado. Por fim, acrescentou que, para ele, a escola faz falta no sentido de poder aprender a ler e assim conhecer o que se escreve sobre sociedades indígenas, principalmente as leis.

Esse relato sintetiza o lugar da escola dentro da comunidade Mbyá-Guarani de Santa Maria. Da mesma forma, aponta para a relevância de um conjunto de saberes o qual é construído no cotidiano e que é muito mais complexo que aquilo que a sociedade ocidental denominou de aprendizagem informal. São conhecimentos não escolares, construídos por sujeitos não escolarizados<sup>31</sup>, que integram seus saberes nativos. No entanto, as situações de contato com a sociedade envolvente e o estabelecimento de negociações acerca de demandas coletivas trazem à tona a necessidade do uso da leitura e da escrita aprendida através da educação escolar.

Trata-se, conforme Lopes da Silva (2001), de uma concepção de que a escola pode proporcionar saberes que venham a garantir a autossuficiência do grupo e, porque não dizer, a perpetuação da pedagogia nativa. Logo, a escola indígena precisa ser pensada a partir do lugar que ocupa dentro das comunidades. Não basta sabermos da autonomia das crianças e planejarmos uma educação escolar formatada, na qual a autonomia tenha se transformado em *slogan*, tal qual se transformou a chamada educação diferenciada. Também não é suficiente ter um professor indígena e um professor não-índio, sob o pretexto de desenvolver uma educação bilíngue. É preciso conhecer o uso da língua: o que é dito na presença de quem, o que pode ser escrito e o que deve apenas ficar na esfera da oralidade etc. Gomes (2006), a partir de pesquisas em escolas Xacriabá, afirma que é necessário pensarmos nesses aspectos cotidianos como produções ligadas ao próprio corpo, a modos de ser e conviver dos grupos indígenas. No entanto, segundo a pesquisadora, tais elementos não alcançam visibilidade no planejamento escolar e acabam sendo manipulados em função de exigências didáticas de eficiência do processo de aprendizagem.

Dessa forma, é fundamental que o planejamento de educação escolar esteja atrelado à compreensão não somente das teorias pedagógicas que gestores educacionais estão acostumados a embasar suas práticas. A formação desses professores perpassa a psicologia, a história, a filosofia, a sociologia e mais recentemente a antropologia. Porém, ainda recebem pequenas pinceladas acerca do complexo mundo intercultural para o qual necessitam pensar e planejar uma educação de qualidade.

Assim, quando se trata de educação escolar indígena, torna-se importante que esses profissionais recorram às teorias indígenas do conhecimento. Com a consolidação dos campos da antropologia da educação e da antropologia da criança, há uma gama significativa de etnografias que falam sobre processos educacionais nos diferentes grupos étnicos em

---

<sup>31</sup> Nos termos discutidos por Tassinari (2009).

território brasileiro. Um bom exemplo é o trabalho de Lasmar (2009) acerca do significado da escola para populações ribeirinhas da bacia do Uaupés, onde diferentes grupos étnicos<sup>32</sup> realizam um movimento coletivo de adesão aos conhecimentos escolares. A autora analisa elementos do processo histórico de catequização salesiana e da mitologia dessas populações, concluindo que a expectativa de apropriação de capacidades não-índias é motivada também por um mito de humanidade em que os brancos roubaram um poder xamânico fundamental dos índios. Dessa forma, Lasmar (2009) busca refletir sobre os significados dos saberes escolares para a teoria xamânica desses povos, afirmando que:

o conhecimento xamânico é não só um instrumento de transformação e poder que deve ser usado com inteligência e responsabilidade, mas também, e sobretudo, uma propriedade intelectual sobre a qual o grupo possui direitos imemoriais, em particular alguns indivíduos. ‘Conhecer’, nesse sentido, é ser capaz de influenciar e manter o equilíbrio dos corpos e do cosmos, manipulando a potência criativa original em benefício da comunidade. E, na base dos perigos vindos do exterior, está o conhecimento alheio: dos outros *kumuá*, dos *wa?í masa*, dos brancos (LASMAR, 2009, p 24).

Uma análise semelhante foi realizada por Sáez, Naveira e Gil (2003) acerca do conjunto de aprendizagens voltadas para a educação de corpos saudáveis, entre os Yaminawa. Segundo os autores, as histórias de aprendizado, a memória individual ou o acervo de mitos dessa população fazem referência sempre a um outro ser, que pode ser humano, animal ou um espírito. Esse outro é que detém a fonte do conhecimento, normalmente adquirido ou roubado. Para tanto, as narrativas tratam da necessidade de sentidos apurados, pois o corpo é receptáculos e fator do saber. Assim, o conhecimento encontra-se no coração, no fígado e nas mãos. Logo, a aprendizagem acontece quando o corpo ingere substâncias adequadas e exclui outras, a fim de assimilar poderes, limpar-se e tornar-se mais leve.

Estes exemplos trazem uma análise do que é realmente significativo para as teorias indígenas do conhecimento. É com base nesses conjuntos de saberes que as sociedades formulam seus projetos pedagógicos, inserindo o conhecimento escolar ocidental quando este adquirir sentido, em espaços e tempos específicos.

---

<sup>32</sup> Segundo Lasmar (2009), a bacia do rio Uaupés estende-se por territórios pertencentes ao Brasil e à Colômbia, abrigando dezessete grupos étnicos exógamos de descendência patrilinear: Tukano, Desana, Kubeo, Wanana, Tuyuka, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna, Tatuyo, Yuruti, Barasana, Taiwano, Tariana.



## **4. 2. Saberes Nativos da/na Infância: o universo de significações de adultos e crianças**

Durante a pesquisa, fui percebendo, de um lado, o desejo das lideranças de que as crianças pudessem ter contato com a educação escolar e, de outro, a preocupação com a construção de uma escola apenas quando pudessem viver em uma terra demarcada. Somado a isto, havia o fato, explicitado por Cesáreo, de que a escola não é algo tão urgente como aprender outras coisas no dia a dia da comunidade.

Tais entendimentos nos mostram então outra concepção de infância, não necessariamente tendo que ser vivida no interior da escola. Segundo Tassinari (2007), para nos aproximarmos dos conceitos nativos de infância, é necessário manter um distanciamento das imagens de bondade excessiva com as crianças (lhes conferindo autonomia, sem punição) e de crueldade (infanticídio), dado que ambas dizem respeito a um conceito ocidental de infância.

Assim, são as formas indígenas de conceber crianças e adultos que permitem compreender os objetivos da educação escolar e das aprendizagens nativas nos diferentes grupos. Nesse sentido, quando comecei a desenvolver essa pesquisa, percebi que, sendo as crianças o foco da discussão, as mesmas não estavam sendo compreendidas como interlocutoras do planejamento da educação escolar. Voluntários, Diocese e prefeitura preocupam-se com o ensino a ser oferecido, mas não colocam em evidência as significações infantis acerca dessa forma de atendimento educacional, ou seja, trabalhavam com uma concepção ocidental de infância (ILLICH 1973; TASSINARI, 2009). Daí a necessidade de abordar neste capítulo os universos de significações infantis no diálogo com as significações dos adultos indígenas.

Para tanto, traço aqui uma análise acerca das maneiras com que as crianças se relacionavam com atividades desenvolvidas pelos projetos de extensão do nosso grupo de pesquisa, nos anos de 2007 e 2009. Sendo períodos diferentes, tive a oportunidade de trabalhar com sujeitos e atividades também diferentes, mas que possibilitaram compreender as significações infantis com relação à educação escolar e ao contato com uma professora e pesquisadora não-índia.

Em 2007, conforme havia mencionado, fui introduzindo propostas pedagógicas que possibilitassem às crianças expressarem-se livremente. No primeiro dia, levei cadernos de desenho, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocores e os convidei a desenhar. Estavam no

acampamento três irmãos, Rafael, Hugo e Juca, meninos com, respectivamente, cerca de três, cinco e sete anos de idade. Desenharam a si e a sua família, no momento eram os únicos que estavam ali, posto que o cacique, esposa e filhos mais novos estavam no Irapuá.

Adelino, o pai dos meninos, pediu um dos cadernos e fez o desenho de algumas árvores e montanhas, convidando o filho a colorir. Uma atividade que remete àquelas desenvolvidas na escola e que ele tivera a oportunidade de vivenciar. Neste e em outros momentos, quando levei algumas imagens e solicitei que eles falassem a respeito do que estavam vendo, percebi que o desejo de pintar imagens em branco se fazia presente, porém sem permanecer por muito tempo. Observei que a curiosidade para ver a cor do lápis ou da caneta sobre o papel branco era mais importante do que cobrir os espaços das figuras. Por outro lado, os adultos os orientavam a pintar, pois, embora eu não solicitasse, conservavam a representação de que as imagens trazidas por mim tinham essa função. Mesmo porque eu estava ali na posição de professora e, na escola que conheceram, as atividades de colorir eram recorrentes.

Mesmo com ricas produções pictóricas, eu conservava uma inquietação pelo fato de que as crianças não falavam sobre seus desenhos quando eu lhes solicitava e, quando falavam, era para dizer que haviam desenhado uma árvore ou uma pessoa do grupo, por exemplo. Com o passar do tempo, aprendi que essa única palavra dita era fundamental e dizia muito sobre o universo de significação daquela criança, pois ela estava registrando elementos do seu cotidiano, que lhes são caros. Além disso, o uso da palavra na sociedade guarani também é restrito, só se fala o necessário e quando se tem certeza.

Segundo Tassinari (2007), a preocupação com a educação, nas sociedades indígenas, está mais relacionada a preparar os corpos saudáveis e mostrar como se faz certas coisas. Logo, não é objetivo central falar a respeito do que se aprende. Por isso, segundo a pesquisadora, o uso da palavra é pouco presente, não se devendo confundir essas estratégias pedagógicas com o simples *aprender fazendo* (Ibid.).

Aos poucos fui compreendendo também que as crianças seguiam orientações próprias, sem estarem presas às representações dos adultos. Escolhiam os elementos que desejavam registrar nos desenhos e impunham fronteiras linguísticas no momento de falar sobre suas produções. Introduzi, então, outros conteúdos escolares que pudessem estar vinculados ao cotidiano infantil. Não criei nenhuma matriz curricular que pudesse me orientar, mas sim atividades específicas relacionadas a determinados conceitos escolares vivenciados pelo grupo em suas práticas cotidianas.

Assim, iniciei trabalhando com o conceito de número. Em um primeiro momento, trouxe um colar que eles haviam me dado de presente, associando peças das unidades do material de base dez<sup>33</sup> às sementes escuras que formavam parte do colar. Eram cinco sementes escuras, intercaladas por uma semente branca. Concentramo-nos no número cinco. Em uma folha de papel, havia um desenho do colar e pequenos conjuntos de sementes. Por exemplo, em um primeiro quadrado, havia três sementes e, em um segundo, duas. As crianças deveriam desenhar todas em um único quadrado, fazendo isso com material concreto.

Essa atividade envolve noções de quantidade e soma, além da tarefa de registrar no papel as operações realizadas com material concreto, o que exige abstração. A proposta era permitir uma associação entre o conteúdo escolar e o nativo. Exercício semelhante também foi realizado com a contagem de esculturas.

Por fim, introduzi nas atividades o número, representação da quantidade, alguns visualizados nas notas de dinheiro que recebem no Calçadão quando vendem artesanato ou então nas moedas que lhes são dadas como esmola. Todas as propostas eram executadas com muita tranquilidade, mediadas também por Adelino, que me auxiliava quanto às minhas limitações na língua Guarani. O elemento novo era o papel, cuja função não estava muito além do registro de algo que lhes parecia lógico. O interesse estava na manipulação dos objetos.

Após completar a atividade, colavam a folha no caderno rapidamente, esperando outra atividade. Isso porque, sempre ao final da “aula”, tinha o momento do desenho, que eles solicitavam fazer em uma folha sulfite para poder colar no caderno. Percebi que o uso do material, principalmente da cola e das canetas hidrocores, agradava mais do que a tarefa escolar propriamente dita. O interesse estava concentrado na possibilidade de utilizar cores fortes, dobrar as folhas de forma a encaixar na folha do caderno e espalhar a cola.

Era a descoberta da parte prática e não o desejo de aprender a realizar registros escritos que lhes chamava atenção. Embora nem sempre comparações possam ser produtivas, gostaria de destacar que crianças não-índias utilizam seu material escolar conforme orientações do professor, conservando-o para o tão sonhado objetivo de aprender a escrever. Nesse contexto, é comum ouvirmos de crianças matriculadas na educação infantil, e aí me reporto ao período em que atuei como professora deste nível, um questionamento relacionado

---

<sup>33</sup>Também denominado de material dourado, é utilizado para o ensino de matemática nas séries iniciais. São peças de madeira ou material emborrachado que representam unidades, dezenas, centenas e a unidade de milhar. Cubos no formato 1 cm x 1 cm representam as unidades. Essas unidades unidas em uma barra de 10 cubinhos formam uma dezena. Um quadrado de 10 cm x 10 cm representa uma centena e um cubo agrupando dez centenas, forma uma unidade de milhar.

ao fato de não ter havido aula, apenas brincadeiras e histórias; ou seja, para essas crianças, o uso de jogos e atividades lúdicas que envolviam material concreto não faz parte do aprendizado da escola, era compreendido como diversão e não despertava interesse naquele “período de aula”. São diferentes maneiras de viver a infância e de se relacionar com a educação escolar. Representações construídas pelas crianças com influência do mundo adulto, das práticas legitimadas pela sociedade, mas sobre as quais mantêm relativa autonomia (COHN, 2005), uma vez que revelam suas expectativas e interesses diante dos conteúdos e estratégias pedagógicas que lhes são apresentadas.

No projeto desenvolvido em 2009, as atividades estavam mais estruturadas e eu já conseguia articular algumas frases que tentavam explicar as propostas. Iniciei trabalhando com o desenho e, mais uma vez, observei a presença de elementos do dia a dia das crianças: ônibus, estradas, árvores, barracas e família. Além disso, vez ou outra eu também aparecia nos desenhos.

Os desenhos reportavam à vida no acampamento, desde suas casas, seus pais e irmãos, até o deslocamento ao calçadão para a venda de artesanato. Em outro momento, convidei-os para construir em argila uma maquete do acampamento. As crianças mais velhas, de aproximadamente oito a doze anos, começaram o trabalho imediatamente, as menores riam curiosas e ficavam ao lado dos demais observando os objetos criados, apontando com entusiasmo quando algum objeto ficava pronto.

Enquanto desenvolviam as atividades, as crianças acariciavam cães que vieram deitar-se a seus pés. Moldaram utensílios domésticos, uma pessoa fumando cachimbo e diversos animais que o grupo costumava esculpir em madeira e que compunham o repertório do artesanato Guarani, um destes produzido pelo cacique, que ao observar a atividade, aproximou-se, pegou um pouco de argila e fez um tatu.





Após concluírem a maquete, solicitei que me explicassem a pronúncia dos nomes dos objetos em Mbyá. Apontava para aqueles que conhecia e dizia seus nomes, aos desconhecidos, solicitava-lhes ajuda. Quando não pronunciava direito, eles repetiam o termo para que eu tivesse a chance de dizer da forma correta.

Nas minhas tentativas de aproximação da língua, percebi que as crianças também se preocupavam com minha aprendizagem. No dia em que Cesáreo foi me mostrar onde ficava a terra que desejavam adquirir, próxima ao acampamento, tive a oportunidade de aprender vários termos novos. Como eu não conhecia muito bem o trajeto, fui ficando para trás. As crianças pegavam em minha mão e iam mostrando onde deveríamos passar por entre um pequeno pedaço de mato que era preciso atravessar. Apontavam o que encontrávamos pelo caminho e diziam os nomes, em Guarani. Os cães que nos acompanhavam, por exemplo, eram apontados por todos que, em coro, diziam: *jaguá!* E, evidentemente, eu precisava repetir os nomes que me eram ensinados. Não sei se fui uma boa aluna, mas lhes afirmo que me esforcei! Nesse passeio, me senti totalmente dependente das crianças, pois, além de não saber o caminho, percebi que elas discutiam para saber quem iria me conduzir de volta. Uma postura que não vai ao encontro do papel do professor na minha sociedade, mas que guardo como um dos maiores aprendizados que vivenciei em campo: perceber um momento de negociação entre as crianças que visava ao objetivo de me ensinar a língua Mbyá-Guarani.

Essa preocupação com a minha aprendizagem da língua ficou bastante marcada. Porém, quando lhes levei o alfabeto Mbyá, com desenhos acompanhados dos seus respectivos

nomes em guarani e lhes perguntei o que era, elas responderam em português. Percebi que a escrita estava sendo representada como algo pertencente ao não-índio, como alguma coisa que dizia respeito a mim e não a eles. Quando não havia letras ou palavras e eu questionava sobre o objeto ou imagem, ouvia a resposta em guarani, mas quando surgiu a escrita as respostas vieram em português.

Lembro das expressões de surpresa quando lhes falei que junto aos desenhos estavam os nomes, escritos em guarani. Olhavam-se uns aos outros admirados e sorriam um riso de descoberta. Os mais velhos começaram a demonstrar interesse em saber escrever os termos que utilizavam no cotidiano, como *tape* (estrada), por exemplo, e todos gostaram muito da ideia de poder escrever seus nomes. Foi nesse momento que, em nossa relação, a escrita passou a ser demonstrada como algo que poderia ser interessante, que também lhes dizia respeito.



O lugar que a escrita ocupa no cotidiano das crianças é também o lugar que possui no interior da comunidade. Trata-se de uma cultura de tradição oral, em que, conforme Goody (2007), as narrativas constituem um modo literário. A narração de eventos específicos ou de acontecimentos inter-relacionados obedece a uma lógica, a uma sequência temporal sobre a qual se quer revelar determinados fatos (Ibid.). Por isso, segundo Goody (1988), nas sociedades tradicionais, os intelectuais são aqueles que melhor dominam a articulação das palavras, o ato de falar pelo grupo. Uma responsabilidade que, entre os Guarani, Clastres

(1990) observou no papel do líder religioso *karai*, o qual necessitava dominar a arte do falar bem.

Assim, a aprendizagem dos Modos de Ser Guarani passa pela aprendizagem de modos de comunicação (GOODY, 2007), e, nesse sentido, a oralidade marca o processo de produção identitária, do estabelecimento de fronteiras étnicas que permitem a essas crianças identificarem-se como Guarani. Dessa forma, é possível dizer que, na infância guarani, a educação escolar passa a adquirir importância quando a escrita está subordinada à tradição oral. São significações diferentes daquelas presentes no mundo adulto, como aquelas expressas no relato de Cesáreo sobre a necessidade de aprender a ler para conhecer o que dizem os não-índios.

Porém, ambas nos mostram as formas como o grupo se relaciona com a ideia de ensino institucionalizado. Crianças e adultos possuem universos de significação distintos, mas fundados na perspectiva do letramento, do uso da escrita e dos saberes científicos ocidentais como um complemento aos saberes nativos aprendidos no interior da comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Dissertação procurei desenvolver um texto que contemplasse as formas com que a população Mbyá-Guarani do acampamento de Santa Maria se relacionou com tentativas de se construir propostas de educação escolar para suas crianças. Analisar esse contexto a partir de um recorte teórico bourdieuniano foi uma perspectiva de redigir a escrita etnográfica de um modo mais didático. Apesar de vivenciarmos, no âmbito da academia, diferenciações significativas entre etnologia e indigenismo, no cotidiano da pesquisa, em um momento ou outro, essas esferas se misturam e “o campo nos mostra” uma necessidade de falar sobre os diversos aspectos que o compõem.

Foi isso que tentei desenvolver no decorrer desta investigação. Ao longo do texto, procurei discutir a relação histórica e estrutural que orientou o planejamento indigenista em diversas áreas, especialmente a educação escolar. Trouxe dados que produzi a partir da história remota do acampamento Guarani no contato com a sociedade envolvente, a atuação de agentes não-índios para articular um planejamento educacional para suas crianças e significados produzidos por adultos e crianças em torno dessas ações.

Dessa forma, ficou claro o objetivo de regulação do período colonial, através de políticas que pretendiam trazer o índio à civilização. Esta ideia de transformar os hábitos pretensamente selvagens é substituída pela concepção de pacificação no início da República e transformou-se em cidadania tutelada a partir da década de 1970. Com a constituição brasileira de 1988, os indígenas têm suas diferenças culturais reconhecidas e adquirem uma série de direitos embasados na compreensão de que possuem organização social diferenciada. No entanto, a tutela não foi totalmente superada e as aldeias seguem sendo o foco de atuação indigenista. Logo, os acampamentos indígenas que surgem no Brasil contemporâneo enfrentam sérias dificuldades para serem ouvidos e terem seus direitos atendidos.

Dentre esses, está o direito a educação escolar, a qual deve respeitar seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Porém, esta é uma tarefa intercultural que não se mostra fácil de ser resolvida. No contexto do campo da educação escolar indígena, em Santa Maria, prefeitura e agentes não-índios entendem a escola dissociada de outros projetos Guarani, enquanto o grupo reivindica que uma instituição escolar precisa ser construída quando obtiverem o direito à demarcação de terras. Um posicionamento que traz a necessidade de se viver a educação escolar articulada com a conquista de território, onde as crianças possam adquirir e aprofundar saberes nativos no processo de educação de corpos saudáveis. Só então



a educação escolar institucionalizada irá lhes conferir sentido mais amplo. Não significa que a escola não seja importante, apenas ocupa um outro lugar.

Conforme expresso no terceiro capítulo, esse ponto de vista já foi incorporado pela gestão educacional federal, visando atender comunidades que se encontram em terras indígenas ainda não regularizadas. Para construir uma escola, é preciso que a comunidade esteja inserida em um Grupo de Trabalho para a identificação, delimitação e demarcação de Terras Indígenas. Logo, percebeu-se que o problema do indigenismo santamariense encontra-se na falta de articulação entre município, FUNAI e, no caso da educação escolar, governo estadual. Trata-se de um problema de gestão que precisa ser solucionado através do aprofundamento acerca das questões que permeiam o indigenismo e da lógica social da comunidade indígena a ser atendida.

Nesse contexto, torna-se fundamental a compreensão de perspectivas de adultos e crianças indígenas. Pois nas constantes iniciativas de se ouvir o índio, a escuta é direcionada a lideranças adultas, que vivenciaram em sua trajetória de vida, projetos educacionais que pouco aproximavam-se à pretendida escola diferenciada. E é esta escola que os guarani adultos não vêem como primordial. Suas metas, em termos de educação escolar, envolvem uma familiarização das crianças com saberes escolares, dentro do tempo e das prioridades da comunidade. Daí as solicitações por atividades semanais, desenvolvidas em dias que, normalmente, não se deslocam para o centro da cidade para vender artesanato.

A educação escolar vislumbrada pelos Mbyá-Guarani não se organiza em torno dos 200 dias ou oitocentas horas letivas prezadas pelos sistemas de ensino. E deste modo, compreender os saberes que permeiam o projeto pedagógico guarani, implica em entender o universo de significações de suas crianças acerca do espaço de fronteira em que se insere a educação escolar.

Diante do exposto, entendo o campo da educação escolar indígena como uma das áreas de atuação do indigenismo que, ao longo dos tempos, também sofreu influência do que Souza Lima (2002) denomina de sertanismo. Isso se evidencia, principalmente, por meio das preocupações da grande maioria dos agentes em aproximar a comunidade guarani do chamado *direito à educação*.

Embora haja um discurso de respeito às produções culturais do grupo, percebi, no decorrer da pesquisa, que os envolvidos no planejamento dessas ações desconhecem traços importantes da cultura guarani. Permanece uma visão do índio como alguém que não vivencia uma organização política capaz de lhe garantir acesso aos seus direitos, uma imagem exótica, de uma população do passado – do índio hiper-real.

Tais entendimentos foram historicamente concebidos através de um processo de burocratização do movimento indígena, através da atuação de militantes não-índios. Através da imagem do índio exótico e isolado, organizações não governamentais puderam manter-se financeiramente, produzindo um discurso que anuncia projetos inéditos e direcionados para a autonomia dos grupos.

Contemporaneamente, há muitos antropólogos inseridos nesses contextos e um número significativo de organizações que se esforçam em operar segundo as perspectivas indígenas. Ainda assim, o indigenismo brasileiro, governamental e não-governamental, possui muitas dificuldades de alavancar projetos estruturados que garantam os direitos indígenas anunciados há mais de 20 anos pela Constituição brasileira.

Ainda não há, segundo nos mostrou Souza Lima (2002), uma política indigenista em nível federal. Além disso, a Fundação Nacional do Índio não consegue atender à imensa heterogeneidade de condições nas quais se encontram as diferentes sociedades indígenas. Acampamentos às margens das rodovias são um dos exemplos mais gritantes, imersos em um contexto de invisibilidade social e institucional, no qual instâncias político-administrativas precisam ser convencidas de que devem atender às demandas dessa população.

É esse fenômeno que desperta olhares de leigos e de pesquisadores do indigenismo. E neste contexto, instaurou-se em Santa Maria um campo da educação escolar indígena, em que os Guarani se inserem para apropriarem-se dos elementos das discussões que lhes forem tidos como importantes e necessários ao seu modo tradicional de viver, a seus saberes nativos e suas formas de transmiti-los e de vivenciá-los.

Essas conclusões não são inéditas no âmbito da antropologia, são reflexões que ainda serão melhor aprofundadas. Nesse sentido, se propõem a registrar a trajetória e os universos de significação produzidos pelos Guarani de Santa Maria, a fim de despertar discussões em torno do indigenismo realizado em acampamentos e dos processos de aprendizagem vivenciados nesses territórios. Assim, espero que a intencionalidade didática tenha tornado minha escrita clara o suficiente para ser compreendida como um ponto de vista antropológico também por parte de agentes não-índios, que são leigos às considerações da antropologia. Construí estas reflexões com base em muitos momentos de diálogo, onde minha presença fora solicitada para prestar apoio a um planejamento educacional que se queria construir. Da mesma forma, consegui falar de perspectivas educacionais guarani porque a mim fora confiado o privilégio de compartilhar destas significações.

Deste modo, percebo-me, no contexto do campo, como uma antropóloga em formação voltada para o que Alcida Rita Ramos denominou de engajamento, e nesse

contexto, entendo que o exercício da atuação política que construí através da antropologia aplicada precisa amadurecer a caminho do desprendimento (RAMOS, 2007). Estive, nos últimos tempos, envolvida em uma análise local, que culminou com a escrita desta dissertação e mostrou-me a necessidade de conhecer outras realidades, de tornar mais densa a compreensão das inter-relações entre educação, infância e territorialidade.

Diante disso, entendo que há muito o que desenvolver a partir deste trabalho. Por outro lado, espero que meu texto possa ser útil para o indigenismo santamariense. Evidentemente, há uma série de vivências e relatos que ficarão guardados em meu diário de campo, pois são informações que a ética não me permite publicar. No entanto, estive, ao longo destas páginas, procurando amarrar fatos históricos, produções antropológicas, procedimentos administrativos e dados etnográficos com o intuito de cumprir o objetivo ensinado por Geertz: convencê-los de que estive “lá”, e estando “lá”, proponho “aqui” uma aproximação maior entre academia e instâncias político-administrativas, a fim de que possamos superar os primeiros desafios que o acampamento Guarani vem apresentando no contexto de Santa Maria.

## REFERÊNCIAS

ARRIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, Editora S.A., 1981.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacra and simulation**. Translated by Sheila Faria Glaser. Michigan: The University of Michigan Press, 1994.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena**: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Cad. CEDES, vol.27 no.72, Campinas May/Aug. 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidente da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/constitui%c3%A7ao.htm>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, 1996. Disponível em <[www.regra.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/leis/9394-96.htm](http://www.regra.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/leis/9394-96.htm)>. Acesso em: 23 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf) . Acesso em 09 de junho de 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: SECAD, 2008. Educação Escolar Indígena - **Principais Ações do Ministério da Educação para o Desenvolvimento da Educação Escolar Indígena**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>. Acesso em 26 de janeiro de 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os Guarani**: índios do sul – religião, resistência e adaptação. Estud. av. vol.4 n.10 São Paulo, Sep./Dec. 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas palavras sobre cultura e educação. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

BRUM, Ceres Karam. **Esta terra tem dono**: representações do passado missionário no Rio Grande do Sul. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

BRUM, C. K. ; BELLOCHIO, C. R. . **Editorial Dossiê Antropologia da Educação para a Revista Educação**. Educação (UFSM). v. 34, p. 7-12, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A crise do Indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do Antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas – e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CLASTRES, Hélène. **Terra Sem Mal**: o profetismo Tupi-Guarani. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada**: mitos e cantos sagrados dos índios Guaraní. Campinas: Papyrus, 1990

CHISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as Crianças e a Infância: culturas de comunicação. In: CHISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Márcio Cruz. Porto: Routledge - Taylor & Francis Books Ltd, 2005

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO A. V. L. da S. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano – Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Antropologia Social**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa, Portugal: Edições 70 LTDA, 1972.

FERREIRA, Luciane Ouriques. A prática Mbyá de ‘esperar troquinho’ e a indigenização do Centro de Porto Alegre: a emergência de novos locais de cultura e a questão da cidadania indígena. In Reunião de Antropologia do Mercosul, RAM 2009, Buenos Aires: UNSAM, 2009. **Anais...** Disponível em [www.ram2009.unsam.edu.ar/.../GT11-Ponencia\(Ouriques%20Ferreira\).pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/.../GT11-Ponencia(Ouriques%20Ferreira).pdf) e CD ROM RAM/2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação Escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. A civilização dos índios e a formação do território do Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FÉ - HISTEDBR, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_073.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_073.html). Acesso em 12 de fevereiro de 2009.

FRANCHETTO, Bruna. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação Indígena”. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

FUNAI – Fundação Nacional do índio. Situação fundiária Guarani (**texto mimeo**), 2007.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOMES, A.M.R. **O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

GOMES, A. M. R.; MONTE-MÓR, R. L. de M. Educação e alternativas de produção: diagnóstico da economia e implementação de projetos de sustentabilidade junto à comunidade indígena Xakriabá (norte de Minas Gerais). In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais E Sustentabilidade, 3., e Colóquio da Association Por La Recherche Interculturelle (ARIC) na América Latina, 1, 2006, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: CED/UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em 27 de abril de 2010.

GODBOUT, J. T. **Introdução à Dádiva**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 13, n. 38, São Paulo, 1998.

GOODY, J. **A domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Presença, 1988.

GOODY, J. *Poivoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La Dispute, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Aracy Lopes da Silva**. Rev. Antropol. [online]. 2000, vol.43, n.2, p. 17-20.

GUISARD, Luís Augusto de Mola. **O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro**. São Paulo em Perspectiva, volume 13, nº 4, 1999.

JESUS, Suzana Cavalheiro. **Kuatia**: políticas públicas de educação indígena. 2009. 70f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.

LANGDON, E. Jean. Performance e Preocupações Pós-Modernas em Antropologia. In **Performáticos, Performance e Sociedade**. Brasília: Ed. da UnB, 1996.

LASMAR, Cristiane. **Conhecer para transformar**: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009.

LENCLUD, Gerard. Qu'est-ce que la tradition? In : DEHENNE, Marcel. **Transcrire les mythologies**. Paris: Bibliothèque Albin Michel, 1994.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LOPES da SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

MADEIRA, R. M. **Reflexões sobre a escola Mbya Guarani**: o mero estar ambiental e o conhecimento da técnica. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 85-110, jan./jun. 2008.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. Volume 2. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda; Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

MELIÁ, Bartolomeu; TEMPLE, Dominique. **El don, la venganza y otras formas de economía guaraní**. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch: Asunción, Paraguay, 2004.

MELLO, Flávia Cristina. **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã. Entre deuses e animais**: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani. 2009. 70f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MIRANDA, Sarah de Siqueira. **Aprendendo a Ser Pataxó**: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional: Séculos XVI-XVII. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos índios no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

NOVAES, Silvia C. O uso da imagem na Antropologia. In: SAMAIN, E. (org). **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec; Editora Senac, 2005.

NUNES, Angela. O lugar da criança nos textos das sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO A. V. L. da S. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

NONENMACHER, Marisa Schneider. **Aldeamentos Kaingang no Rio grande do Sul – século XIX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Identidade e Interculturalidade** - História e Arte Guarani. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2004.

OLIVEIRA, Melissa Santana. **Nhanhembo'ê**: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. Cadernos de Campo, N 13, 75-89, 2005.

PEREIRA, Levi Marques. **Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos "índios de Corredor"**. *Teflus*, ano 6, n. 10, p. 69-81, abril, 2006.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESAVENTO, Santra Jatahy. **História do Rio grande do Sul**. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos em psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1972.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios Livres e Índios Escravos: os princípios da Legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

QUEVEDO, Júlio. **Guerreiros e jesuítas na utopia do prata**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.

RAMOS, Alcida Rita. **O Índio Hiper-Real**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 28, n. 10, p. 5-14, 1995.

RAMOS, Alcida Rita. **Do engajamento ao desprendimento**. Série Antropologia. Vol. 414, Brasília: DAN/UnB, 2007.

SÁEZ, Oscar Calavia; NAVEIRA, Miguel Carid; GIL, Laura Pérez. **O Saber é Estranho e Amargo: Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa**. Revista Campos, n. 4, 9-28, 2003.



SANTOS, Daiane Amaral. **“Aqui é bom para vender”** – uma análise do fluxo itinerante dos Kaingang em Santa Maria. 2007. 40f. Trabalho de Final de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. **Diversidade Cultural e Política Indigenista no Brasil**. Tellus, n° 3, Campo Grande, outubro de 2002.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **Questões de Fronteira**: sobre uma antropologia da história. Novos Estudos, n° 72, Julho, 2005.

SILVA, Sérgio Baptista; TEMPASS, Mártin César; COMANDULLI, Carolina Schneider. **Reflexões sobre as especificidades Mbyá-Guarani, nos processos de identificação de terras indígenas a partir dos casos de Itapuã, Morro do Coco e Ponta da Formiga, Brasil**. Amazonica 2 (1): 10-23, 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Múltiplas infâncias**: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola ou A sociedade Contra a Escola. 33° Encontro Anual da Anpocs – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. GT 16 – Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais. Disponível em [http://sec.adevento.com.br/anpocs/admin/pro\\_lista\\_programa.asp?eveId=1&strConsultar=S](http://sec.adevento.com.br/anpocs/admin/pro_lista_programa.asp?eveId=1&strConsultar=S)

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

WACQUANT Loïc. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Tradução Ângela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1991. v.1.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1** – Carta de Apresentação da Entrevista com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – SECAD/MEC.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – MESTRADO**

***CARTA DE APRESENTAÇÃO***

Prezada Senhora,  
Susana Martelleti Grillo Guimarães

Ao cumprimentá-la, venho através deste, apresentar a Mestranda *Suzana Cavalheiro de Jesus*, minha orientanda e estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A referida acadêmica está desenvolvendo sua pesquisa de dissertação sob o título provisório de *Educação Escolar Indígena: dialogando com significações Mbyá-Guarani* e necessita de dados acerca de ações e/ou políticas públicas relativas ao atendimento educacional em acampamentos indígenas. Sabendo de seu envolvimento profissional com a temática, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, solicitamos, se possível, a concessão dos dados mencionados no questionário em anexo. Aceitando participar desta pesquisa, encaminharemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua assinatura.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Ceres Karam Brum", written over a horizontal line.

Ceres Karam Brum  
Professora Orientadora – PPGCS/UFSM

**ANEXO 2** – Roteiro da entrevista com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – SECAD/MEC.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – MESTRADO**

**Projeto de Pesquisa Educação Escolar Indígena: dialogando com  
significações Mbyá-Guarani**

**Questionário para entrevista com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena**

Que orientações os municípios que possuem acampamentos indígenas recebem quanto à implementação da educação escolar nesses territórios?

Como é realizado o planejamento e implementação de programas relacionados a materiais didáticos, merenda escolar e formação de professores?

Quais dados o Ministério da Educação possui acerca da implementação e avaliação da educação escolar indígena nesses espaços?

**ANEXO 3** – Plano de Ação Municipal para a Educação Escolar Indígena – Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO – SMeD  
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
EDUCAÇÃO INDÍGENA**

**PLANO DE AÇÃO  
GUARANI MBYÁ**

**Santa Maria, julho de 2009.**

## 1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Considerando que o município de Santa Maria tem convivido com grupos indígenas em condições de invisibilidade social, evidencia-se a necessidade de um planejamento institucional que possa dar conta das garantias de direitos que permeiam a categoria *cidadania indígena*. Nesse sentido, inicia-se um trabalho que visa conhecer essas comunidades e desenvolver um planejamento educacional que possa dar conta de seus anseios grupais relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista as peculiaridades das sociedades indígenas e as diferenças presentes entre os grupos étnicos, foi estabelecida uma parceria com a Universidade Federal de Santa Maria. Tal parceria tem o intuito de fazer uso das produções acadêmicas sobre essas sociedades tradicionais e compor um projeto institucional que possa dar conta das demandas dos grupos étnicos nas áreas da educação, saúde, habitação e assistência social.

Nesse contexto, foi produzido um encontro de formação docente, intitulado *Educação Indígena: contrastes e perspectivas*, promovido pela SMED (Secretaria de Município da Educação) e pelo DOM/UFSM (Grupo de Estudos em Antropologia da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria). Nesta oportunidade, foram abordados os seguintes temas: Antropologia como um dos fundamentos da educação; identidade étnica; processos formais e informais de ensino e aprendizagem de grupos Guarani e Kaingang<sup>34</sup>; suas organizações sociais; etc.

Diante dos dados etnográficos expostos no encontro, evidenciaram-se duas realidades bastante distintas. Embora os indígenas sejam popularmente conhecidos como “índios do calçadão”, um termo alusivo ao local de comercialização de artesanato, tratam-se de dois grupos étnicos que possuem relações muito distintas com a cidade e com a sociedade não-índia.

Os kaingang, provenientes do norte do estado, vêm a Santa Maria no período da páscoa e do Natal, retornando posteriormente para as Áreas Indígenas onde residem. São grupos que possuem uma relação econômica com o município, confeccionando peças de acordo com as datas comemorativas, com vistas à geração de renda. Todos possuem escolas indígenas nas terras em que habitam, de forma que o calendário escolar é organizado para respeitar o período em que estão vendendo artesanato no nosso município.

---

<sup>34</sup> Conforme Convenção da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) de 1953, os nomes dos grupos indígenas devem ser redigidos sempre no singular.

Já os Guarani vivem em um acampamento às margens da BR 392 e possuem um projeto de se fixar no município. Existem relatos de que o grupo já circula por Santa Maria há cerca de 14 anos. As pesquisas, porém, tiveram início em 2007, sendo datados a partir deste período os registros etnográficos que informam sobre o território e os processos educacionais do grupo.

Conforme Jesus (2009), os Guarani de Santa Maria atribuem significativo valor à educação formal, mas prezam por uma educação ministrada na língua Mbyá e com a participação das famílias. Somado a isto, existe um conjunto de aprendizagens informais que são destinadas à promoção da autonomia de suas crianças, tais como produção de artesanato e atividades da vida diária.

Nesse contexto, o grupo segue valores e normas bastante distintas da sociedade não-índia. É comum crianças muito pequenas andarem sozinhas pelo centro da cidade, manipularem facas na produção de artesanato e ajudarem a acender a fogueira. Porém, Jesus (2009) afirma que estes são comportamentos aprendidos pelas crianças através da observação do adulto, que sempre vigia essas atividades. Da mesma forma, segundo Cohn (2002), as crianças compartilham de um mundo simbólico compartilhado com o adulto, mas são autônomas em suas produções culturais. Assim, o tipo de educação proposta pelas famílias não tem a ver com trabalho infantil, nem com falta de cuidados, mas com significações peculiares acerca dos processos de ensino e aprendizagem informal daquela cultura (BRUM, JESUS, e SANTOS, 2008).

Dessa forma, percebemos que as ações institucionais, no âmbito da educação, devam ser direcionadas ao grupo Guarani, fixo no município. Tal decisão, no entanto, não impede que, na presença de necessidades educacionais por parte dos kaingang, a SMED possa se articular para atendê-los.

Somado a isto, existe o desenvolvimento do projeto *Arandu: ensinar e aprender* (Anexo 1), desenvolvido pelo DOM e coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ceres Karam Brum, da Universidade Federal de Santa Maria. Este projeto objetiva planejar ações educacionais formais a serem desenvolvidas junto ao grupo Guarani a nível de educação infantil. Da mesma forma, são previstas a construção de uma matriz curricular e a produção de uma cartilha em Mbyá-Guarani, material que possa, posteriormente, subsidiar um trabalho de alfabetização junto às crianças indígenas.

Sabendo da existência desse projeto, a SMED firmou um termo de compromisso (Anexo 2) com o referido grupo de estudos, na pessoa de sua Coordenadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ceres

Karam Brum e também da pesquisadora que desenvolve as ações previstas no Projeto, Suzana Cavalheiro de Jesus.

Dessa forma, foi definido junto ao grupo, um dia da semana em que as crianças receberão educação sistemática, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Suzana. Da mesma forma, acordou-se a participação da mesma no planejamento das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Indígena, bem como em reuniões e eventos que tratem de interesses do grupo indígena.

## **2. OBJETIVOS E METAS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Promover o acesso das crianças Mbyá-Guarani de Santa Maria ao ensino formal em âmbito municipal.

### **2.2. Objetivos Específicos**

Planejar as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Indígena em Santa Maria.

Criar e desenvolver uma parceria, junto ao DOM, Grupo de Estudos em Antropologia da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, a fim de proporcionar um ensino sistemático ministrado com base em uma proposta de Antropologia Aplicada à Educação Indígena aos Guarani.

Definir um plano de ação para a educação indígena oferecida em âmbito municipal, através da parceria com o *Projeto Arandu: ensinar e aprender*, desenvolvido pelo DOM.

Construir um Cronograma que abarque todas as ações a serem desenvolvidas no âmbito da Educação Indígena do município de Santa Maria.



### 2.3. Metas

<b>Metas</b>	<b>Ações</b>	<b>Envolvidos</b>
<input type="checkbox"/> Planejar e desenvolver atividades de educação formal para crianças do grupo Guarani Mbyá de Santa Maria.	<input type="checkbox"/> Parceria entre SMED e o projeto Arandu: ensinar e aprender, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Antropologia da Educação (DOM), da Universidade Federal de Santa Maria.	Secretaria Municipal de Educação e o Grupo de Estudos em Antropologia da Educação (DOM), da Universidade Federal de Santa Maria
<input type="checkbox"/> Construir um Plano de Ação relativo às atividades desenvolvidas junto às crianças indígenas.	<input type="checkbox"/> Integração a um projeto institucional maior, com outras áreas, como saúde, habitação e assistência social.	
<input type="checkbox"/> Construção de Material Didático que possa subsidiar ações de alfabetização das crianças do grupo em sua língua materna.	<input type="checkbox"/> Escrita de uma cartilha em Guarani-Mbyá, baseada em dados etnográficos, contemplando temáticas definidas pelo grupo indígena.	
<input type="checkbox"/> Planejar as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Indígena	<input type="checkbox"/> Planejamento conjunto das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Indígena, por meio de reuniões mensais com a participação do grupo Guarani.	

**ANEXO 4** – Plano de Ações Articuladas do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) – Educação Indígena – Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS  
EDUCAÇÃO INDÍGENA**

**Santa Maria, julho de 2009.**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EDUCAÇÃO INDÍGENA**

### **Visão diagnóstica**

O município de Santa Maria possui dois grupos étnicos em seu território: Kaingang e Guarani. Os primeiros são vindos do norte do estado e permanecem em Santa Maria no período da Páscoa e do Natal, retornando posteriormente para as Áreas Indígenas onde residem. São sujeitos que possuem uma relação econômica com o município, confeccionando peças de acordo com as datas comemorativas, com vistas à geração de renda<sup>35</sup>. Todos possuem escolas indígenas nas terras em que habitam, de forma que o calendário escolar é organizado para respeitar o período em que estão vendendo artesanato no nosso município.

Já os Guarani vivem em um Acampamento às margens da BR 392, Km 340, e possuem um projeto de se fixar no município. Existem relatos de que o grupo já circula por Santa Maria há cerca de 14 anos. As pesquisas, porém, tiveram início em 2007, sendo datados a partir deste período os registros etnográficos que informam sobre o território e os processos educacionais do grupo.

Conforme Jesus (2009), os Guarani de Santa Maria, atribuem significativo valor à educação formal, mas prezam por uma educação ministrada na língua Mbyá e com a participação das famílias. Somado a isto, existe um conjunto de aprendizagens informais que são destinadas à promoção da autonomia de suas crianças, tais como produção de artesanato e atividades da vida diária.

Nesse contexto, o grupo segue valores e normas bastante distintas da sociedade não-índia. É comum crianças muito pequenas andarem sozinhas pelo centro da cidade, manipularem facas na produção de artesanato e ajudarem a acender a fogueira. Porém, Jesus (2009) afirma que estes são comportamentos aprendidos pelas crianças, através da observação do adulto, que sempre vigia tais atividades. Da mesma forma, segundo Cohn (2002), as crianças compartilham de um mundo simbólico compartilhado com o adulto, mas são autônomas em suas produções culturais. Assim, o tipo de educação informal proposta pelas famílias não tem a ver com trabalho infantil, nem com falta de cuidados, mas com

---

<sup>35</sup>Segundo Santos (2007), os kaingangs também fazem a opção de vender em Santa Maria, pelo fato de receberem assistência da prefeitura, por meio de abrigo, alimentos e assistência a saúde.

significações peculiares acerca dos processos de ensino e aprendizagem informal daquela cultura (BRUM, JESUS, e SANTOS, 2008).

Dessa forma, percebe-se que as ações institucionais, no âmbito da educação, devam ser direcionadas ao grupo Guarani, fixo no município. Tal decisão, no entanto, não impede que, na presença de necessidades educacionais por parte dos kaingang, a Secretaria de Município da Educação - SMED possa se articular para atendê-los.

As crianças Guarani, na faixa etária de educação infantil, não frequentam a escola formal e falam somente a língua Mbyá-Guarani. Aquelas que possuem em torno de sete anos de idade já entendem algumas palavras em português e tentam pronunciar. É por volta do final da terceira infância e início da puberdade que adquirem melhor fluência na língua portuguesa.

Homens adultos dominam as duas línguas, mas a grande maioria das mulheres compreende poucas expressões em português. Isso porque não possuem a tarefa de dialogar com os não-índios, de forma que não sentem a necessidade da fluência na língua portuguesa.

Além de Santa Maria, o grupo circula por outros territórios, como a Área Cantagalo, na região metropolitana de Porto Alegre; um Acampamento identificado como Terra Indígena, em Caçapava do Sul; e uma Área Indígena no município do Salto do Jacuí. Esse caráter itinerante também está ligado a fatores religiosos, políticos e sociais que caracterizam a organização desta sociedade tradicional.

Até o momento não há atendimento educacional oferecido pelo sistema municipal ou estadual de ensino. Houve, durante o ano de 2007, um projeto desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria, intitulado *O cotidiano de índios no urbano: discutindo um processo histórico para a elaboração de uma proposta de Antropologia Aplicada a Educação Indígena em Santa Maria*. Este projeto visava conhecer os lugares que a educação, formal e informal, ocupava dentro da cultura do grupo, a fim de elaborar atividades de ensino sistemático que fossem ao encontro de suas produções culturais.

A não oferta da educação escolar esteve justificada pelo fato de que o grupo vive em um acampamento e não em Área identificada ou demarcada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No entanto, o grupo possui um projeto de ter um território próprio, dentro do município, próximo ao acampamento onde residem. Da mesma forma, desejam a presença de uma escola, uma Casa de Reza, onde possam realizar rituais religiosos e de uma Casa de Artesanato, para expor e comercializar as peças que produzem.

Da mesma forma, desde 1996, quando a FUNAI passou para o Ministério da Educação a responsabilidade pelo atendimento educacional dos povos indígenas, Estados e

Municípios são também responsáveis por oferecer educação formal a essas comunidades. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação prevê que seja do Estado a responsabilidade legal pela educação indígena, diretamente ou através de delegação de responsabilidades aos Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

Todos esses elementos: itinerância por mais de um território; o desejo de uma educação bilíngue; a necessidade da Casa de Reza e a reivindicação de demarcação fundiária compõem a afirmação de categorias étnicas que visam especificar as fronteiras existentes entre o grupo indígena e a sociedade não-índia. Da mesma forma, o planejamento educacional precisará estar pautado nas relações interétnicas, nas diferenças culturais afirmadas pelo grupo e na proposta de uma educação escolar bilíngue e intercultural.

### **Prioridades**

- Planejar as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Indígena, em Santa Maria;
- Criar parcerias com a Universidade Federal de Santa Maria, a fim de conhecer a produção acadêmica no âmbito da Antropologia e Educação Indígena;
- Construir, junto à comunidade, um planejamento educacional que compreenda objetivos e metas da educação escolar Mbyá-Guarani;
- Buscar junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, programas de ações que visem o incentivo à produção de material didático, bem como construção e manutenção de Escola Indígena, com todos os níveis e modalidades da educação básica percebidos como necessários pela comunidade.
- Desenvolver material didático específico que possa subsidiar o atendimento educacional bilíngue.
- Organizar o atendimento educacional bilíngue, com um (a) professor (a) não-índio (a) e um auxiliar de disciplina ou monitor guarani, da comunidade, lotados no Sistema Municipal de Ensino, por meio de seleção pública.

- Criar parcerias com Estado e Universidades, a fim de promover programas e projetos de formação de professores indígenas da própria comunidade, uma vez que alguns adultos demonstram esse interesse, mas não são alfabetizados.

- Promover a articulação com as demais secretarias e órgãos que atuam junto ao grupo Guarani, a fim de organizar um programa institucional nas áreas da educação, saúde, habitação e assistência social.