

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

HELENA ALPINI ROSA

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA NA COMUNIDADE GUARANI DE  
MASSIAMBU, PALHOÇA/SC – UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

Florianópolis

2009

HELENA ALPINI ROSA

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA NA COMUNIDADE GUARANI DE  
MASSIAMBU, PALHOÇA/SC – UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em História  
Cultural, Curso de Pós-Graduação em História,  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas,  
Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Vulfe Nötzold

Florianópolis

2009

**A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA NA COMUNIDADE GUARANI DE  
MASSIAMBU, PALHOÇA/SC – UM CAMPO DE POSSIBILIDADES**

**HELENA ALPINI ROSA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final para obtenção do título de

**MESTRE EM HISTÓRIA CULTURAL**

**Banca Examinadora**

Professora Doutora Ana Lúcia Vulfe Nötzold – Orientadora e Presidente – UFSC

Professor Doutor José Ribamar Bessa Freire – UERJ

Professora Doutora Maria Izabel de Bortoli Hentz – UNIVALI

Professor Doutor Marcos Fábio Freire Montysuma– UFSC

Professora Doutora Maria Bernardete Ramos Flores  
Coordenadora do PPGH/ UFSC

Florianópolis, 10 de março de 2009.

## AGRADECIMENTOS

No final dessa “trajetória”, parece natural querer agradecer a todas as pessoas que interferiram direta e indiretamente para atingir os objetivos que se traçou. Embora muitas vezes pareceu uma caminhada solitária, só se tornou possível através da contribuição de muitas mãos, de muitas pessoas.

Difícil nomear a todos e todas, porque se pode esquecer alguém. Porém, algumas palavras como demonstração de carinho e afeto são importantes e justas para este momento.

Inicialmente agradeço aos Guarani, especialmente aos professores que participam do Curso Kuaa Mbo’e e que gentilmente concederam seus conhecimentos, experiências e memórias. Aos professores que atuaram na Escola Kaa kupe: Adão Antunes, Eunice Antunes Para’i, Leonardo Wera Tupã, compartilharam sabedoria e generosidade. Aos caciques: Hiral Moreira e José Benites que foram professores da Escola Kaa kupe, com simplicidade compartilharam dados importantes para a composição da história da escola. Ao professor bilíngüe Marco Antonio da Silva Karai Djekupe, além de amigo, foi responsável pela iniciação na Língua Guarani. Especialmente agradeço ao Karai Alcindo Moreira Werá Tupã e sua Kunha Karai Rosa Moreira pela sabedoria e conselhos em todos os momentos que foi possível estarmos juntos.

Aos pesquisadores e estudiosos da temática indígena / Guarani, que por seus estudos, entrevistas, conversas, conselhos auxiliaram significativamente na composição do texto: Professor José Ribamar Bessa Freire, Professora Ismênia Vieira, Professora Maria Izabel de Bortoli Hentz, Antropóloga Flávia Cristina Mello e Antropóloga Dorothea Post Darella.

Aos conhecimentos proporcionados pelos professores das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em História, especialmente aos professores João Klug, Marcos Fábio Freire Montysuma, Eunice Sueli Nodari e Ana Lúcia Vulfe Nötzold pelo apoio, sugestões para a pesquisa e amizade.

Ao Laboratório de História Indígena, espaço em que foi possível desenvolver a pesquisa entre parceiros da mesma causa o que possibilitou certezas, aprofundamentos e um olhar competente a respeito das temáticas indígenas. Nele convivi com pessoas especiais: Ana Lúcia, Jó, Jeniffer, Gabriela, Gabriel, Lucas, Sandor, Jakson. Agradeço especialmente a Ninarosa e Clóvis pelas contribuições na escrita final e pela amizade.

Aos colegas de trabalho da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação, pelo incentivo e colaboração que contribuíram para amenizar as pressões próprias da caminhada. À Elisabete Duarte B. Paixão pela confiança. À amizade sincera de Beatriz Andrade, Ana Lúcia S. Farias, Flávia Althof e Fátima Lopes Gonzaga, com descontração que me possibilitaram equilíbrio.

Ao Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Diretoria de Educação Básica nas pessoas de Jane Motta, Vânia Ribeiro dos Santos e Ana Luzia Nunes Caritá que disponibilizaram documentos e participação nos cursos presenciais do Programa de Formação Kuaa Mbo'e, partilha, profissionalismo e compreensão foram decisivos para a composição da pesquisa. Igualmente obrigada à Coordenação do Senso Escolar da Diretoria de Planejamento, Controle e Articulação da Secretaria de Estado da Educação, pela disponibilidade de dados e documentos.

Finalmente um agradecimento especial aos mais próximos nesse processo todo:

- aos fiéis companheiros e amores: José Luiz, Regina e Felipe pela paciência, carinho, compreensão e incentivo na retomada e continuação dos estudos;
- à Ana Lúcia Vulfe Nötzold, orientadora, professora, companheira, amiga e que em todos os momentos agiu de forma competente separando o profissional do pessoal;
- à amiga Talita Daniel Salvaro, fiel escudeira às vezes amiga, às vezes filha compartilhou angústias, conquistas, experiências.

A todos nomeados ou não, foi muito bom tê-los nesta jornada, meu muito obrigado!

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal o levantamento da trajetória histórica da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Kaa kupe* na comunidade indígena Guarani de Massiambu, Palhoça, SC, nas três últimas décadas do século XX e anos iniciais do século XXI, especificamente entre os anos 1988 e 2006. Com os pressupostos da Etno-história, busca-se compor uma história do tempo presente, auxiliada pela metodologia da História Oral, através de entrevistas gravadas e transcritas. A partir da oralidade, registram-se as “experiências das pessoas vivas”, percebendo as relações entre história e memória. Parte-se dos elementos culturais, lingüísticos e identitários do povo Guarani do litoral do Brasil e de Santa Catarina, reunidos no *nhandereko*, modo de ser e de viver, que abrange a ligação profunda com a natureza, a vida espiritual. Na seqüência, passa-se para os elementos que possibilitam e regularizam a presença da escola nas comunidades indígenas, tendo como referência o significado da educação tradicional Guarani, a legislação e a formação de professores. Aborda-se a trajetória histórica da escola *Kaa kupe* como um campo de possibilidade e representação para outras realidades de escolas indígenas. Por fim, estabelece-se uma relação entre os aspectos culturais Guarani e a proposta de escola diferenciada, com processos próprios de aprendizagem.

### **Palavras-chave:**

Trajетória, escola, Guarani

## ABSTRACT

This dissertation has as main objective the research of the historical trajectory of the Indigenous Elementar School *Kaa kupe* on the indigenous community Guarani of Massiambu, Palhoça, SC, in the last three decades of the twentieth century and early years of the twenty-first century, specifically between the years 1988 and 2006. With the purpose of Ethno-history, is tried to compose a history of the present time, aided by the oral history methodology, through interviews recorded and transcribed. From orality, register the "experience of living persons", realizing the relationship between history and memory. It comes from the cultural elements, language and identity of the Guarani people of the coast of Brazil and Santa Catarina, reunited on the *nhandereko*, way of being and living, which includes a deep connection with nature, the spiritual life. Following, move to the elements that enable and regulate the presence of schools in the indigenous communities, having as reference the significance of traditional Guarani education, legislation and teachers qualification. Is discussed the historical trajectory of the school *Kaa kupe* as a field of possibilities and representation to other realities of indigenous schools. Finally, is established a relation between Guarani cultural aspects and the proposal of a different school, with its own processes of learning.

Keywords: Trajectory, School, Guarani

## LISTA DE COLABORADORES

**Adão Antunes Karáí Tataendy** – (1957) – Professor Guarani da Escola *Itaty*, da Aldeia *Itaty* do Morro dos Cavalos, Palhoça, SC e da escola da comunidade de Massiambu, Palhoça, SC. Liderança Guarani e autor do livro “Palavras do Xeramoi” (Editora Cuca Fresca). Pesquisador da cultura e história Guarani.

**Agostinho Werá Moreira** – (1958) – Primeiro professor Guarani a atuar em escola, professor da Escola *Karáí Nhengatu*, da Aldeia de *Votouro*, na Grande Porto Alegre, RS. Professor participante do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo’e* – Conhecer, Ensinar.

**Alcindo Moreira Werá Tupã** - (1911) Karáí, liderança religiosa, espiritual e xamã. Pai de Agostinho Werá Moreira e de mais sete filhos. Casado com Dona Rosa Moreira. Vive na comunidade de Mbiguaçu, município de Biguaçu, SC, há mais de vinte anos, com sua “família extensa” Guarani: os filhos, netos, bisnetos, sobrinhos, genros, noras. Faz parte do conselho de velhos da comunidade e, junto com o Cacique Hiral, administra a comunidade em todos os aspectos.

**Alberto Álvares** – (1983) – Professor Guarani, participante do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo’e* – Conhecer, Ensinar, atuando na equipe pedagógica dos alunos, representando seu estado. É professor na escola *Guapy Pindó*, na Aldeia Boa Esperança, no estado do Espírito Santo.

**Algemiro da Silva Poty** – (1962) – Professor da Escola Indígena Estadual *Karai Kuarirenda* da Aldeia Sapucaí, Parati, Rio de Janeiro. Participante como aluno do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo’e* – Conhecer, Ensinar. Docente na Língua Guarani no mesmo Programa. Integrante da equipe de coordenação pedagógica representando seu estado. Liderança dentro da comunidade na área da saúde e na Educação de Crianças, Jovens e Adultos.

**Ari Mariano** – (1976) – Professor Guarani da escola *Mbyá* Limeira, da Aldeia de Linha Limeira, localizada na Terra Indígena Xapecó, município de Xanxerê, SC. Participante do

Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar. Liderança na comunidade na área da educação e articulação com outras comunidades.

**Carlos Cabeira** – (1964) – Professor Guarani, participante do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, na qualidade de aluno e integrante da coordenação pedagógica Guarani. Reside na *Tekoa* São João da Serra, no litoral norte do estado do Paraná. Liderança na área da educação e saúde dentro da sua comunidade.

**Darci Nunes de Oliveira Tupã** – (1978) – Professor da escola *Tava Mirim* na *Tekoa Itati* do município de Parati, aldeia Parati Mirim no estado do Rio de Janeiro. Participante do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar.

**Eunice Antunes Para'i** – (1978) – Filha de Adão Antunes Tataendy, professora Guarani da Escola *Werá Tupã Poty Djá*, na aldeia de Mbiguaçu, município de Biguaçu, SC. Participante do Programa de Formação Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, ensinar, na qualidade de aluno e integrante da coordenação pedagógica Guarani.

**Flávia Cristina de Mello** – (1974) – Docente do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, na área de Metodologia de Pesquisa, graduada em Ciências Sociais com mestrado e doutorado em Antropologia Social pela UFSC, onde desenvolveu pesquisas com os Guarani. Participa atualmente da equipe de Estudos de Impacto Sócio-Ambiental da duplicação da BR 280, que envolve nove aldeias Guarani, e acompanha o processo de identificação e delimitação da Terra Indígena Guarani de Mato Preto, no Rio Grande do Sul.

**Hiral Moreira** – (1976) – Cacique da Comunidade *Yy Moroti Werá de Mbiguaçu*, Coordenador da Comissão *Nhemonguetá*, cursa a quarta fase do curso de Direito da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), é sobrinho do *Karai* Alcindo Moreira, nasceu na aldeia *Itaty* do Morro dos Cavalos, Palhoça, SC.

**Leonardo da Silva Gonçalves Werá Tupã** – (1973) Liderança Guarani, professor da EIEF *Itaty* do Morro dos Cavalos, Palhoça SC. Vice-coordenador da Comissão *Nhemonguetá*. Mora na Aldeia *Itaty* de Morro dos Cavalos. Participa do Programa de Formação de

Professores Guarani *Kuaa Mboé* – Conhecer, Ensinar, no qual exerceu por um tempo a função de coordenador pedagógico pelo estado de Santa Catarina; é docente da Língua Guarani.

**Ismênia de Fátima Vieira** – (1958) – Docente do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, na área de Metodologia de Pesquisa; graduada em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional e mestre em Educação pela UFSC, onde desenvolveu pesquisa sobre a Escola Indígena Guarani; atualmente é técnica em Gestão Educacional na Diretoria de Educação Superior da Secretaria de Estado da Educação (SED).

**Jane Motta** – (1958) – Coordenadora do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina SED – de 2003 a 2007 —, atualmente assessora da Diretoria de Educação Básica da SED. Integra a coordenação pedagógica do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar.

**Joana Carvalho da Silva** – (1954) – Professora da escola *Guapy Pindó*, na Aldeia Boa Esperança, Espírito Santo. Participante do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar. Liderança na comunidade na área da saúde e movimentos sociais.

**José Benites - Karai Tataendy** – (1977) – Exerce a função de cacique da Aldeia *Kuriyã*, Sorocaba, Biguaçu, SC; é participante do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, ensinar, no qual atua também como docente da Língua *Mbya* Guarani. Participou na coordenação pedagógica do programa supracitado e é uma das principais lideranças no processo de elaboração e efetivação do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar.

**José Ribamar Bessa Freire** – (1947) – Docente do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar; é professor na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ onde coordena o Programa de Estudos dos Povos Indígenas na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, vinculado ao Programa de Graduação e Memória Social, Mestrado e Doutorado, na linha de pesquisa Memória, Patrimônio e Trabalho.

**Maria Cecília Barbosa** - (1960) – Professora da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Karái Tupã* da Aldeia de Araçaí, na Terra Indígena Toldo Chimbanguê II, no município de Chapecó, oeste do estado de Santa Catarina. Participante do Curso de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mboé* – conhecer, ensinar.

**Susana Martelletti Grillo Guimarães** – (1950) – Técnica do Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade com a coordenação de educação escolar indígena e formação de professores do magistério intercultural, formação de professores nas licenciaturas interculturais, coordena o Programa de Formação de professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, ensinar.

**Silvia Maria de Oliveira** – (1957) – Professora, diretora da Comissão de Apoio aos Povos Indígenas – CAPI, atua também na Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena – CIESE, realiza trabalhos de assessoria e consultoria para formação de professores e participa da equipe coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa Território Guarani – localização das aldeias Guarani no Brasil e na América do Sul.....	24
FIGURA 02 – Mapa Mundo Guarani – <i>Oguatá Porã</i> – representação mítica e física da “boa caminhada” Guarani. ....	26
FIGURA 03 – Mapa do litoral sul de Santa Catarina, localizando o Morro dos Cavalos.....	32
FIGURA 04 – Mapa localizando a comunidade de Massiambu. ....	32
FIGURA 05 – Mapa simplificado da FUNAI, localizando o Morro dos Cavalos .....	34
FIGURA 06 – Foto Artesanato Guarani – adornos .....	44
FIGURA 07 – Foto Artesanato Guarani – representação de animais, esculturas talhadas em madeira. ....	44
FIGURA 08 – Foto Artesanato Guarani – representação de animais, esculturas talhadas em madeira. ....	44
FIGURA 09 – Foto professores Guarani – Programa de Formação de Professores Guarani <i>Kuaa Mboe</i> – Conhecer, Ensinar.....	83
FIGURA 10 – Foto <i>Karai</i> Alcindo Moreira e <i>Kunhakaraí</i> Rosa Moreira. ....	91
FIGURA 11 – Mapa de SC – localização das aldeias e escolas indígenas Guarani, <i>Kaingáng</i> e <i>Xokleng</i> .....	94
FIGURA 12 – Foto do documento do arquivo da Superintendência da FUNAI Paranaguá, PR.....	96
FIGURA 13 – Foto EIEF <i>Itaty</i> , Morro dos Cavalos, Palhoça, SC.....	100
FIGURA 14 – Foto da EIEF Kirikue Nhemoea .....	101
FIGURA 15 – Foto da EIEF Kirikue Nhemoea (parte interna/sala de aula).....	101
FIGURA 16 – Foto – vista parcial da comunidade de Massiambu, Palhoça, SC.....	103
FIGURA 17 – Foto – vista parcial da comunidade – casa tradicional de Massiambu, Palhoça, SC.....	104
FIGURA 18 – Foto EIEF <i>Kaa kupe</i> , Massiambu, Palhoça, SC. ....	105
FIGURA 19 – Acesso a Aldeia de Massiambu, vista do pátio da escola.....	106
FIGURA 20 – Documento da Superintendência da FUNAI, Paranaguá, PR - lista de frequência .....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

EIEB – Escola Indígena de Educação Básica

EIEF – Escola Indígena de Ensino Fundamental

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

GEREF – Gerência de Ensino Fundamental

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEI – Núcleo de Educação Indígena

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TI – Terra Indígena

## **GLOSSÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES GUARANI**

Ao relacionar as palavras abaixo, buscou-se o significado junto ao professor bilíngüe Guarani Marcos Antonio Oliveira da Silva – Karai Djekupe. Esclarece-se que muitas palavras Guarani são polissêmicas, mudando o significado de acordo com as diferentes aplicações nas frases.

Amba: altar

Angua'a pu: violino

Ayvu porã: boa fala, boa palavra

Ete: verdadeiro

Jopoi: a palavra tem dois sentidos: separar / dividir; pescar

Juruá: boca cabeluda, homem de bigode, homem não-indígena

Ka'aguijy: bebida sagrada feita de milho

Ka'aguy re mbyte pe: viver no meio da mata, no meio da floresta

Kaa kupe: nas costas da mata de erva-mate

Karai: o religioso

Karai: plural de Karai

Kuaa: saber

Kunhã Karai: mulher religiosa

Kuriĩ: única araucária

Mbaraca: violão

Mbaraca miri: chocalho

Mbiguaçu: cobra grande

Mbo'e: ensinar

Mbya: o Guarani

Miri: sensível, pequena

Nhande: nós

Nhandereko: nosso modo de ser, nosso corpo

Nhandereko yma guare: o modo de ser tradicional; nossa história

Nhembo'e: pronunciar as palavras sagradas e deixar se instruir por elas

Nhembo'ea: escola

Nhemongueta: roda de conversa, roda de aconselhamento

Nhenderu: nosso pai, Deus, Sagrado, criador das belas palavras

Nhandeva: parcialidade Guarani  
Oguata: ele andou / caminhada  
Opy: Casa de Reza  
Pindo: Palmeira  
Porã: bonito  
Reko: vida, cultura  
Rereko: você tem / vida  
Rave: rabeca  
Tangara: pássaro  
Tape: estrada / caminho  
Taqua pu: som da taquara  
Taquapu: taquara grande, instrumento feminino nas cerimônias  
Teko: vida, corpo, sistema Guarani  
Tekoa: aldeia (toda a aldeia) lugar onde tem muito corpo, onde tem muita vida  
Tekoaxy: vida difícil  
Vy'a rete: alegria verdadeira  
Xee xy: minha mãe  
Xeramoĩ: meu avô  
Xondaro: guardião, mensageiro, guerreiro  
Ytaty: lugar de muitas pedras  
Yvy ju miri: terra amarela sensível  
Yvy Marae'ỹ: terra sem males  
Yvy mbyte: centro da terra  
Yynn moroti whera: reflexo das águas cristalinas  
Yvy rupa: a cama da terra / face da terra

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
<b>1. NHANDEREKO – MODO DE SER – CULTURA E IDENTIDADE, VIDA DOS MBYA-GUARANI .....</b>	<b>19</b>
1.1. Onde estão os <i>Mbya</i> Guarani e quem são? .....	20
1.2. Identidade e cultura: língua e oralidade como elementos identitários .....	35
1.3. <i>Nhandereko</i> – modo de ser e vida <i>Mbya</i> Guarani .....	46
<b>2. ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA / GUARANI.....</b>	<b>49</b>
2.1. Educação Guarani – legado de um povo .....	49
2.2. A legislação como garantia do direito a uma educação escolar.....	58
2.2.1. Escola diferenciada, bilíngüe, intercultural e específica, o que é possível na escola indígena Guarani.....	70
2.3. Formação de professores – uma via possível de garantir uma educação diferenciada, bilíngüe, intercultural, específica e comunitária .....	80
<b>3. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA NA COMUNIDADE GUARANI DE MASSIambu – UM CAMPO DE POSSIBILIDADES .....</b>	<b>92</b>
3.1. Onde estão e quais são as escolas indígenas Guarani no Estado de Santa Catarina .....	93
3.1. 1. <i>Kaa kupe</i> = atrás da mata, a história da escola .....	102
3.2. As percepções da escola dentro e fora da comunidade: “novas” e tradicionais lideranças.....	112
3.3. Uma escola diferenciada e com processos próprios de aprendizagem: o contexto da escola <i>Kaa Kupe</i> .....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
FONTES E BIBLIOGRAFIA .....	130
ANEXOS.....	141

## INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada trata da trajetória histórica da presença da escola na *Tekoa*<sup>1</sup> Guarani de Massiambu, Palhoça, SC. No percurso deste intuito, buscou-se perceber o quanto a escola, elemento estranho à cultura Guarani, interfere no modo de vida e nos costumes da comunidade, especialmente no que se refere à manutenção da cultura e da identidade desse grupo.

A história indígena e a Etno-história sempre representaram um desafio no período em que se era professora de História da rede pública estadual. Não um desafio intransponível, mas instigante, o que fazia com que dedicasse um tempo especial para o preparo, o planejamento e a execução das aulas junto aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por isso, foi uma temática muito presente na prática pedagógica profissional.

Alguns motivos pessoais fizeram com que, em 2003, se buscasse trabalho como técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação (SED) em SC, integrando a equipe pedagógica na Gerência de Ensino Fundamental que, dentre outras funções, se participa da equipe técnica do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI) atuando nas principais políticas e programas para a efetivação nas escolas indígenas do estado.

No NEI, o trabalho é realizado com as três etnias existentes em Santa Catarina, a constar: *Xokleng* (no Vale do Itajaí), *Kaingáng* (na região Oeste, especialmente em Chapecó e Xanxerê) e Guarani (predominantemente ao longo do litoral do estado). A equipe técnica tem a função de formular políticas e ações para a efetivação da educação escolar indígena nas aldeias presentes no estado. A formação de professores consta como uma das principais ações do NEI e, a partir do contato com os professores Guarani, especialmente no Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, iniciado em 2003, intensificou-se a decisão de realizar estudos e reflexões acerca da presença da escola na comunidade Guarani.

O que se constatou mais de perto é que, assim como os *Xokleng* e os *Kaingáng* questionam a função da escola dentro de suas respectivas comunidades, os Guarani, por sua vez não só questionam, mas resistem à sistemática e à estrutura “imposta” pela instituição

---

<sup>1</sup> *Tekoa* deriva de *Teko* – para os Guarani – *teko* é cultura – e conforme o dicionário de Montoya (1639) é “tesouro”. É modo de ser, é estima, é costume, é lei. A cultura do Guarani é científica, antropológica, (...). *Tekoa* = conjunto de convivência que envolve a aldeia como um todo, inclusive o mato (Meliã, Bartomeu. O encobrimento da América. In: ZWETSCH, Roberto (org.). **500 anos de invasão, 500 anos de resistência**. São Paulo: Edições Paulinas: CEDI, 1992, p.64-80).

mantenedora, no caso a SED/SC, de uma forma mais aberta e intrigante. Os questionamentos a respeito da presença da escola na comunidade se apresentam constantemente nas reuniões, organizações e cursos com os professores e / ou lideranças indígenas.

À primeira vista a questão se apresentou como algo paradoxal: se por um lado os Guarani questionam e resistem à presença da escola na comunidade, por outro lado a percebem como uma necessidade, haja vista que as relações com a sociedade nacional, do entorno das comunidades exigem o conhecimento apresentado pela escola, ou pelo modelo escolar ocidental.

Nesse sentido, pesquisar a trajetória histórica da Escola na Comunidade (*Tekoa*) Guarani no estado de Santa Catarina foi se mostrando, no trabalho junto ao núcleo e no processo de formação de professores, como um desafio e como uma necessidade. Surgiu no intuito de compreender o embate cultural decorrente do modo de conceber a educação pelos Guarani e as propostas da política para a Educação Escolar Indígena a partir das prerrogativas legais evocadas inicialmente pela Constituição Federal de 1988, que garante às populações indígenas uma “escola bilíngüe, intercultural, específica, comunitária e diferenciada”.

Esta dissertação tem como objetivo principal traçar a trajetória histórica da presença da escola na comunidade indígena Guarani de Massiambu, Palhoça, SC, nas três últimas décadas do século XX e anos iniciais do século XXI, (1988 a 2006). Além disso, perceber o quanto a escola, elemento estranho à da cultura Guarani, interfere no modo de vida e nos costumes da comunidade, buscando compreender o embate cultural entre o modo de conceber a educação pelos Guarani e as propostas da política para a Educação Escolar Indígena a partir das prerrogativas legais evocadas pela Constituição Federal de 1988.

O ano de 1988 marca o fato de a Constituição Federal dedicar artigos específicos aos Direitos Indígenas, entre eles, o direito à educação diferenciada. A partir de então é dever do poder público garantir às populações indígenas “processos próprios de aprendizagem”, e as escolas passam aos poucos aos cuidados dos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e não mais da Fundação Nacional do Índio - FUNAI<sup>2</sup>. O foco temporal principal é de 1995 a 2006, recuando a 1988 (ano da Constituição Federal). O ano de 1995 marca o período em que a Escola *Kaa kupe* da Comunidade de Massiambu, passa a ser uma

---

<sup>2</sup> A Fundação Nacional do Índio foi criada através da LEI Nº 5.371 - DE 5 DEZEMBRO DE 1967, que autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Tem a responsabilidade de estabelecer a política indigenista e entre outras funções, também a escolarização, como prevê o item V do Artigo 1º da referida lei: “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional.”

In: [http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao\\_funai.htm](http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao_funai.htm). Acesso em 20/09/2008.

escola estadual, sendo a primeira escola indígena em aldeia Guarani integrante da rede estadual de ensino. O ano de 2006 consta como o ano em que a comunidade começa a se articular para sair da aldeia de Massiambu, o que ocorre em 2007, quando um bom grupo da comunidade muda-se para outro local e a escola *Kaa kupe* se desloca para o mesmo local, no caso Sorocaba, distrito de Biguaçu, SC.

O Curso de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, viabilizado através do Protocolo assinado pelos Secretários de Educação dos Estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, consta como uma fonte ímpar para a realização da pesquisa. Pela iniciativa do então Secretário da Educação do Estado de Santa Catarina que apresenta a minuta do documento denominado “Protocolo de Intenções”, este passa a ser assinado e constituir compromisso entre as Secretarias de Estado da Educação dos estados citados juntamente com o Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI).<sup>3</sup>

No contato com os professores Guarani, nos encontros presenciais, eles sempre discutiram o desafio de aceitar e assumir a presença da escola dentro da comunidade. Os professores Guarani Mbya ressaltaram sua preocupação quanto ao grau de interferência da escola na cultura e nos costumes da comunidade, especialmente nas questões lingüísticas. Evidenciaram-se então, algumas constatações que mereciam um estudo mais aprofundado.

Os processos próprios de aprendizagem desses povos foram subestimados e tornaram-se invisíveis aos olhos dos portugueses desde a sua chegada, no século XVI, e durante o período colonial. Isso implicou num processo desagregador para os povos indígenas, pois foi destruindo as formas tradicionais de educação, prática que se fez presente ao longo do processo de construção do Brasil, ora com grupos religiosos (jesuítas / missionários), ora com órgãos protecionistas do Estado (Serviço de Proteção ao Índio – SPI\*; FUNAI), ora através de organismos estatais de formulação de políticas públicas.

---

<sup>3</sup> Na publicação da assinatura do documento citado, consta como objeto: “Manifestação de intenção dos partícipes, visando à conjugação de esforços para promover o desenvolvimento de programas educacionais, projetos de formação, extensão, pesquisas e estudos, junto às comunidades indígenas do Povo Guarani nos Estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, respeitando a territorialidade indígena” (**Diário Oficial da União**, seção 3, N° 189, Brasília/DF, 30/09/2004, p.37).

\* SPI – Serviço de Proteção aos Índios – criado em 20 de julho de 1910 através do Decreto n. 8072, e Localização de Trabalhadores Nacionais (7 de setembro do mesmo ano) que tinha como objetivo aldear os índios junto com caboclos em núcleos agrícolas. Foi em 1914 que o SPI (o regulamento de criação do SPI foi confirmado pelo Decreto n. 9214, de 15 de Dezembro de 1911) passa a tratar somente da questão indígena, deixando a localização de trabalhadores nacionais para outra repartição governamental, tornando-se então a base da política indigenista do país. (RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização, a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp.157 e158).

Assim, coloca-se como problema de investigação o levantamento da trajetória histórica da presença da escola na comunidade - “*tekoa*” Guarani de Massiambu como um campo de possibilidades, tendo em vista o quanto a escola pode ser um espaço de revitalização e fortalecimento dos aspectos culturais Guarani, se ela se efetivar de acordo com as motivações e objetivos dos professores e das comunidades Guarani.

Em relação à cultura Guarani, a escola tem um papel secundário, ainda que esta tenha a proposição de fortalecimento da língua, da tradição. Usando a alegoria da *raiz e da antena*<sup>4</sup>, vemos que a escola faz parte da antena, daquilo que vem de fora da aldeia; já a educação Guarani é raiz, assim como fala o professor Ernesto, de uma das comunidades *Mbya* do Rio de Janeiro: “para realizar o *nhandereko* (modo de ser) é impossível sem a mata, a cultura é necessariamente produzida dentro da *Tekoa* (aldeia). A escola, a educação não é só de escola, é muito maior.”<sup>5</sup>

O povo Guarani é reconhecidamente um povo que mantém sua tradição cultural através da oralidade, da memória. Nesse sentido, a escolha pela metodologia da História Oral apresenta-se como um caminho metodológico possível e prático, pois permite o estudo da memória, dos relatos orais e do registro da oralidade apresentada pelos Guarani.

Os elementos da Etno-história permitem analisar os princípios vivenciados historicamente pela prática da educação tradicional Guarani baseada no *nhandereko*, modo de ser, de vida, que abrange a ligação profunda com a natureza, a vida espiritual dos rituais na casa de reza – a *Opy* e a tradição oral de passar os conhecimentos de geração a geração.

A Etno-história estabelece tecnicamente a diferença entre as sociedades essencialmente orais e as sociedades nas quais predomina a escrita. Para estudá-las melhor, observam-se as formas distintas de armazenamento, transmissão e produção do saber, que exigem procedimentos particulares de abordagem. No entanto, a Etno-história considera a equivalência de tais sociedades no sentido de que ambas possuem uma memória institucionalizada.<sup>6</sup> Vejamos o que Bessa Freire afirma:

Ao reivindicar a existência da memória coletiva nas sociedades orais, a etno-história descobre e reconhece o seu valor, o que permite a integração de novas fontes a serem trabalhadas pelo historiador, com novos métodos. E abstraindo, por enquanto, os procedimentos metodológicos, sabemos que nada mais que a escolha

---

<sup>4</sup> Raiz e antena – analogia feita na disciplina de História pelo Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (UERJ), docente e assessor do Curso de Formação *Kuaá Mbo’e* - Conhecer, Ensinar. Anotações pessoais de Helena Alpini Rosa.

<sup>5</sup> Partes do depoimento do Professor Guarani Ernesto da Silva do Estado do Rio de Janeiro, feito na aula de História na II Etapa Presencial do Curso de Formação, setembro de 2004, em Governador Celso Ramos, SC – Relatório de atividades. Acervo pessoal de Helena Alpini Rosa

<sup>6</sup> FREIRE, José R Bessa. **Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo**. In: Salomão, Jayme (dir): *América: Descoberta ou Invenção*. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro, Imago, 1992. p. 02.

das fontes já implica, conscientemente ou não, uma perspectiva particular que determina a orientação da pesquisa e encaminha os seus resultados.<sup>7</sup>

A Etno-história permite ao pesquisador trabalhar especialmente com as populações indígenas a partir de metodologias não muito utilizadas na academia, como fontes e entrevistas orais, com “procedimentos particulares de abordagem”. Isso favorece o registro histórico da vida, cultura e tradição particularmente das populações que têm na oralidade seu principal instrumento de memória. As fontes orais constituem um exercício vital da memória para as sociedades ágrafas.

A escola na aldeia tem se apresentado como um espaço que, além de outros elementos, pode registrar a memória; no entanto, como proponente da escrita, da disciplina baseada em calendário civil da sociedade envolvente, do uso da língua portuguesa e outros, é possível que evidencie um embate cultural, tornando-se espaço de confronto. Por outro lado, a escola pode ser o lugar de revitalização e fortalecimento de aspectos culturais Guarani, estabelecendo diálogo com a comunidade na qual está inserida.

A nova História Cultural abriu um leque de possibilidades para a historiografia. Os historiadores passaram a focalizar, a pensar, a pesquisar e escrever a história a partir de outras perspectivas. Buscaram a quebra dos paradigmas positivistas e tradicionais. Foram constituindo uma história não preocupada com a apologia de príncipes, generais ou caciques, em feitos singulares, senão com a sociedade global e com a reconstrução dos fatos em série passíveis de compreensão e explicação. Os interesses se voltaram para uma história preocupada com anônimos, seus modos de viver, sentir e pensar. Revalorizou-se a análise qualitativa e retomou-se a importância das experiências individuais. Paralelamente, ganhou novo impulso o estudo do político e incorporou-se o estudo do contemporâneo.

Essa revolução historiográfica desencadeada pelos teóricos da Escola dos *Annales* impulsionou diferentes perspectivas de escrever e estudar a história. Na nova História Cultural, o anseio dos historiadores é buscar um novo modo de compor a historiografia. A História Oral aparece como via privilegiada para a humanização da História, apesar dos contextos inibidores quer de natureza política, quer acadêmica. Torna possível a historiografia dos anônimos, dos esquecidos. O foco se desloca para o particular, não mais para o geral, para a curta duração, para a diacronia, de uma história vista de baixo, cuja abordagem “deve permitir o enriquecimento da análise social, torná-la mais complexa,

---

<sup>7</sup> Id.

pois leva em conta aspectos diferentes, inesperados, multiplicados da experiência coletiva”.<sup>8</sup>

Nesta perspectiva, procurou-se desenvolver esta pesquisa a partir de pressupostos teóricos que fundamentam o ato de escrever, ou do fazer historiográfico. Seguindo as concepções teóricas da História Cultural e tendo em vista a temática escolhida, optou-se por realizar os estudos na perspectiva da História do Tempo Presente. Não por acaso, mas buscando uma coerência de abordagem, uma vez que se trata de um período recente, ou quase uma “história imediata”<sup>9</sup>.

Nesse sentido, pode-se afirmar que se fez a pesquisa apoiada na metodologia da História Oral na perspectiva da História do Tempo Presente: “como registro de experiências de pessoas vivas, expressão legítima do ‘tempo presente’, a história oral deve responder a um sentido de utilidade prática, pública e imediata.”<sup>10</sup>

Nas palavras de Ferreira esclarece-se a abrangência da História do Tempo Presente e suas possibilidades:

(...) a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social.<sup>11</sup>

A partir do que a autora explicita, fica óbvia a contribuição da História Oral para se atingir os objetivos expostos. Nesse sentido é que se busca na metodologia da História Oral o desenvolvimento desta pesquisa.

A moderna História Oral surgiu na década de 1940, após a segunda Guerra Mundial, com os sociólogos da Escola de Chicago, e a partir de então várias tendências se delinearam: a primeira constituída por entrevistas com elites políticas (a História de cima). Depois, com Paul Thompson, a história dos excluídos (a História de baixo), com a obra *A Voz do Passado*. Embora a segunda tenha surgido para contrabalançar a influência da

<sup>8</sup> LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Prefácio de Jacques Revel, tradução Cyntia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p.18.

<sup>9</sup> As discussões em torno do termo História do Tempo Presente se tornaram constantes após a Segunda Guerra Mundial, a partir da qual a comunidade de historiadores e a opinião pública começaram a aceitar a história recente como campo inteligível dos estudos históricos, especialmente nos Estados Unidos, na Alemanha e na França, quando, por conta da ambigüidade da história contemporânea, foram buscados outros termos como *Instant history* americana, “história imediata” ou “história do presente”. Para maiores informações, ver: SÁ, Antonio Fernando de Araújo. **A história do presente como tempo da memória**. Universidade Federal de Sergipe, 2006. p. 2. Disponível em < <http://www.semima.clio.pro.br>.> Acesso em 06 de agosto de 2007.

<sup>10</sup> MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª. Edição, revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p.18.

<sup>11</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000, p. 11.

primeira, ambas podem e devem estabelecer relações e interações na valorização dos diferentes e heterogêneos depoimentos, assim como na sistematização de novas áreas temáticas.

Na Itália, uma das origens da História Oral contemporânea foi a rede de centros locais para o estudo de guerrilheiros antifascistas do tempo da guerra – destaque para as pesquisas de Alessandro Portelli sobre os metalúrgicos de Terni. Na Holanda também houve a necessidade de registrar o fascismo. Na França, o alicerce não é apenas do trabalho de Michelet, mas também da escola sociológica de Durkheim, e do trabalho pioneiro de Maurice Halbwachs sobre a natureza social da memória. No Brasil, tem seu marco a partir de 1975, na Universidade Federal de Santa Catarina, onde foi implantado um laboratório de História Oral, além da experiência do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), sediado na Fundação Getúlio Vargas, no estado do Rio de Janeiro. A história oral cresceu onde subsistia uma tradição de trabalho de campo dentro da própria história, como a história política, história operária, história local, ou onde os historiadores têm entrado em contato com outras disciplinas, como a Sociologia, a Antropologia.<sup>12</sup> Thompson complementa o tema afirmando:

A história oral não pode nunca ser “compartimento” da história, propriamente; é uma técnica que, presumivelmente, pode ser utilizada em qualquer ramo da disciplina. Sua denominação também sugere – na verdade requer – uma área de trabalho diferenciada, quando de fato, para quem quer que tenha coletado evidência oral em campo, durante qualquer espaço de tempo, é evidente que compilar fontes orais é uma atividade que aponta para a conexão existente entre todos os aspectos da história e não para as divisões entre eles.<sup>13</sup>

A evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribuindo para uma história mais rica, mais viva e mais comovente.

Alessandro Portelli não encara a História Oral como instrumento para fornecer informações sobre o passado, o que lhe interessa é a subjetividade dos narradores. Não o resgatar da fala dos dominados ou dominadores, o ineditismo, ou mesmo o preenchimento de lacunas, mas sim a recuperação do vivido. Nessa valorização da subjetividade se desenvolvem outras tendências chamadas de *Hermenêutica do Presente*, isto é, uma leitura

---

<sup>12</sup> THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p 92.

<sup>13</sup> Ibid. p.104.

radical redimensionando as ações, o ser, os saberes, as existências, os discursos, que conduzirão a outra reflexão.<sup>14</sup>

Portelli diz que é a subjetividade do expositor que fornece às fontes orais o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. A História Oral, mais do que sobre eventos, fala sobre significados; nela, a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo. Enfatiza ainda que, para realização da História Oral, é imprescindível o trabalho de campo:

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que elas tiveram na vida de cada uma. Portanto, apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele.<sup>15</sup>

Essa abordagem possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa.<sup>16</sup>

A História Oral explora as relações entre memória e história. Ao romper com uma visão determinista que elimina a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção, pelos atores, de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente, reconhecendo que o passado é construído segundo as necessidades do presente e chamando a atenção para os usos políticos do passado.

O aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na história e o rompimento com a idéia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriu novos caminhos para o estudo da história do século XX. Por sua vez, a expansão dos debates acerca da memória e de suas relações com a história pode oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado.

---

<sup>14</sup> PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Ética e História Oral. Projeto História**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, vol. 15, 1997, pp. 13-49.

<sup>15</sup> Id.

<sup>16</sup> POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Edições Vértice, vol. 2, n.3, 1989, pp. 3-15.

Além de interferir no conceito de personagem histórico, a opção pela História Oral possibilita o estudo da vida social das pessoas e o trabalho com a questão do cotidiano, evidenciando a trilha da história dos cidadãos comuns em uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente.

Assim, também para os pesquisadores dessa temática, a oralidade torna-se um instrumento imprescindível para trabalhar com a História do Tempo Presente, que é “tecer com as pessoas as representações de seu lugar, visando, inclusive, mudanças que produzam maior qualidade de vida, partindo do conhecimento acumulado (...) nas narrativas que apontam o que faz sentido para aquele grupo, naquele momento histórico.”<sup>17</sup>

Nesta pesquisa tratou-se de registrar, a partir da oralidade as “experiências das pessoas vivas” envolvidas em todo o processo de escolarização e do próprio modo de vida dos Guarani, visando estabelecer as relações entre história e memória. Pensando a memória como um fenômeno social, do coletivo, Meihy enfatiza: “mais do que a soma das memórias individuais, a memória coletiva é um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando sua identidade”.<sup>18</sup>

A memória coletiva, presente no mundo de significações dos Guarani, é o instrumento que especifica as condições de introdução de eventos históricos descontínuos e exteriores na continuidade interna, especialmente o legado dos ancestrais, “num tempo anterior ao tempo, o substrato do atuar e do representar social”.<sup>19</sup>

Ao tratar-se de memória coletiva, recorre-se aos teóricos que incansavelmente trabalham nessa perspectiva como Maurice Halbwachs, que pensa o coletivo a partir de uma perspectiva marxista e, portanto, aplicável às sociedades que se organizam a partir dos pressupostos da coletividade, da vida comunitária, característica da maioria das comunidades indígenas, especialmente as comunidades Guarani. Esse autor pensa a memória coletiva como um elemento essencial para compor a história do grupo, a partir das experiências vividas: “É na história vivida que se apóia a nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros”.<sup>20</sup> Essa concepção é essencial aos Guarani para

---

<sup>17</sup> PARK, Margareth Brandini. Entre *Chonos* e *Mnemosine*: possibilidades da memória na formação de educadores. In: **Resgate, Revista de Cultura**. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP N° 13, 2004. p. 23.

<sup>18</sup> MEIHY. 2005, Op. Cit., p. 55.

<sup>19</sup> RIBEIRO, Sarah Iurkiv Gomes Tibes. A construção de um discurso historiográfico relativo aos Guarani: Ensaio de Teoria e Metodologia. In: FROTSCHER, Méri. (org.) **Tempos Históricos**. Vol. 05/06, 2003/2004 Cascavel: Edunioeste, 2004, p. 178.

<sup>20</sup> HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. p. 64.

conseguirem montar a história de seu grupo, devido à prática da escrita ser muito recente. A história é composta para o grupo eminentemente pela memória dos mais velhos, os *karai kueri* – líderes espirituais, geralmente pessoas idosas e que tem experiência nas comunidades; e os *Xeramoí* – os avós na hierarquia familiar.

Jacques Le Goff reitera que memória coletiva deve ser vista como um elemento que fortalece a identidade do grupo, o que pode ser aplicado às comunidades Guarani. Ainda que não tenham uma pretensão marxista, seu modo de vida comunitário permite que a evocação à memória seja coletiva.

A memória coletiva é um dos elementos mais importantes das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, por sobreviver e por progredir.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de “identidade”, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. A memória coletiva não é apenas uma conquista: é também um instrumento e um objetivo de poder.<sup>21</sup>

A memória coletiva é evocada pelos Guarani ao recompor a história e as trajetórias realizadas quer pelas comunidades, quer pela escola, além de garantir a identidade específica do grupo. Geralmente é passada pela fala dos mais velhos. Essa fala não é uma fala qualquer, é uma fala sagrada, já enunciada anteriormente, que delega ao *Karai* o poder de garantir que os ensinamentos dos antepassados não sejam perdidos. A preocupação do *Karai*, como líder religioso, é sempre coletiva.

Nesse sentido, o que Pollak considera como memória coletiva se aplica de maneira eficaz para referendar o uso da memória pelos Guarani. O sentimento de pertencimento ao grupo étnico permanece muito forte entre eles, mesmo depois de anos e anos de contato com a sociedade nacional.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias nações, etc.<sup>22</sup>

Ainda que um componente do grupo seja liderança, professor ou *Karai*, para falar em nome do grupo, a partir de sua memória individual sobre o vivido, ao verbalizar, ao

---

<sup>21</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória. II vol. Memória**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1982, pp 57-58.

<sup>22</sup> POLLAK, Michael. Op. Cit. p. 9.

oralizar essa memória para fora do grupo, ele tem o compromisso de considerar aquilo convencionado no grupo, no coletivo.

No caso específico dos Guarani, considera-se especialmente a história de vida de cada indivíduo, e que suas memórias, ora trazidas aqui, são resultado de um contexto.

Ao trabalhar com essas testemunhas orais através de entrevistas, vídeos, o historiador produz uma fonte que possibilita a construção da história eleita por ele. Confrontando ou não com outras fontes comumente utilizadas na historiografia, há uma ampliação não só da fonte, mas da visão que se tem de fonte. A nova História Cultural coloca em voga essa ampliação de fontes, o que nem sempre era possível na historiografia positivista tradicional. Nesse sentido, convém salientar que se dispõe de todo um processo metodológico, ético, para realizar e/ou produzir fontes orais. Meihy enfatiza exatamente esse caminho para a realização da História Oral, reiterado pelos demais teóricos da área, cada um dando relevância a aspectos diferenciados, porém não menos importantes para se fazer um trabalho historiográfico.<sup>23</sup>

A História Oral, como metodologia, possibilita o entendimento do tema tratado nesta pesquisa, pois:

História Oral é uma metodologia de pesquisa voltada para o estudo do tempo presente e se baseia na voz de testemunhas, com o objetivo de escutar e compreender o pensamento dos atores sociais que vão, ao narrar, construindo ao mesmo tempo a sua história pessoal e a da sua comunidade.<sup>24</sup>

O conhecimento produzido pelos Guarani de geração a geração é garantido pela tradição oral, por isso, os recursos proporcionados pela História Oral permitem que se recupere através das falas dos indivíduos a memória cultural do grupo, ou como diz Lima, “construindo ao mesmo tempo a sua história pessoal e a da sua comunidade.”<sup>25</sup>

Portanto, tem-se a consciência, como diz René Rémond de que: “O historiador do tempo presente sabe o quanto sua objetividade é frágil, que seu papel não é de uma chapa fotográfica que se contenta em observar fatos, ele contribui para construí-los”.<sup>26</sup>

Nas palavras de Acildo Leite da Silva, pode-se compreender a amplitude da metodologia de pesquisa a partir da História Oral, especificamente com as fontes orais:

---

<sup>23</sup> Além de Meihy outros teóricos da História Oral enfatizam um caminho metodológico e ético, por exemplo, ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed Rio de Janeiro: FGV, 2005.

<sup>24</sup> LIMA, Sandra de. Invenção e tradição: uma trajetória de resistência pelo espaço da memória. In: **Resgate, Revista de Cultura**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp no. 13, 2004. p. 137.

<sup>25</sup> Id.

<sup>26</sup> RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa da introdução. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord). **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª. Edição. FGV, 2006, p. 208.

O desafio de um trabalho como este, com fontes orais, está na possibilidade de apreender as tensões entre os grupos sociais e os sujeitos individuais nos contextos em que elas são produzidas. As fontes orais fornecem, potencialmente, elementos que permitem, de uma forma muito mais orgânica, apreender as dinâmicas dos grupos e dos sujeitos em seus afazeres, valores, normas, comportamentos, etc. Apreender tudo isso significa trabalhar com a complexidade da realidade social.<sup>27</sup>

A partir dessa metodologia, foi possível entender a dinâmica da presença da escola na comunidade Guarani de Massiambu não como algo fácil ou de relações simples, pelo contrário, de uma cultura social étnica específica.

Considerando os Guarani como grupo étnico, há que se entender o significado desse conceito no contexto deste estudo, valendo-se inclusive de ciências que complementam o estudo da História, como a Antropologia, a Etnologia e a Sociologia:

Grupo étnico é definido como uma entidade que emerge da diferenciação cultural entre grupos que interagem em um contexto de relações interétnicas (estrutura das relações entre centro e periferia, situações migratórias, fenômenos de colonização e de descolonização, sociedades pluralistas, etc.). A etnicidade define ao mesmo tempo o contexto no qual emerge como contexto pluriétnico.<sup>28</sup>

O conceito de grupo étnico remete a outro entendimento, o de etnicidade. De acordo com Glazer & Moynihan, citados por Poutignat e Streiff-Fenart, “a etnicidade refere-se a um conjunto de atributos ou de traços, tais como a língua, a religião, os costumes, o que a aproxima da noção de cultura, ou à ascendência comum presumida dos membros, o que a torna próxima à noção de raça”.<sup>29</sup>

Para o antropólogo João Pacheco de Oliveira a etnicidade supõe uma trajetória que é histórica e determinada por múltiplos fatores, e uma origem que é uma experiência primária, individual. Para ele, seria próprio das identidades étnicas o fato de que a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade.<sup>30</sup>

Na abordagem de Frederich Barth a etnicidade assegura a unidade efetiva do grupo tanto quanto pressupõe seu caráter constituído. Etnicidade é uma forma de

<sup>27</sup> SILVA, Acildo Leite da. Memória, tradição oral e a afirmação da identidade negra. In: **Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 1, maio de 2000. Niterói – RJ: EdUFF, 2000, semestral, p. 32.

<sup>28</sup> POUTIGNAT, Philippe, STREIFF- FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 82.

<sup>29</sup> Ibid. p. 86.

<sup>30</sup> OLIVEIRA, João Pacheco. **Economia simbólica da alteridade** (citação). Disponível em: <<http://www.pt.wikipedia.org>> Acesso em: 03 nov. 2008.

organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta. Assim, aponta os problemas que surgem: 1) atribuição categorial: exógenas endógenas, rotulações; 2) fronteiras do grupo: base da dicotomização nós/eles; 3) fixação dos símbolos identitários: fundam a crença na origem comum; 4) problema da saliência: quando os traços étnicos são “realçados” na interação social.<sup>31</sup>

Roberto Cardoso de Oliveira acrescenta que a obra de Barth *Ethnic Groups and boundaries* contribuiu para a formação do conceito de identidade étnica: “(...) Etnicidade é essencialmente a forma de interação entre grupos culturais operando dentro de contextos sociais comuns”.<sup>32</sup> Acrescenta ainda que sempre tratou o conceito de identidade como fenômeno caracterizado por uma evidente autonomia relativamente à cultura, porém assinala que não quer dizer que a cultura não tem nenhuma influência na expressão da identidade étnica.<sup>33</sup>

Ao se estudar Barth, Poutignat, Cucho entre outros, nota-se que o conceito não se fecha e alguns autores, inclusive, optam por não fechar o termo em um conceito. Assim, no decorrer do texto, à medida que vão se formando as reflexões, desloca-se com esses teóricos e outros cientistas sociais que abordam os conceitos de grupo étnico e etnicidade.

A diferenciação do grupo étnico Guarani com os grupos da sociedade nacional, nos seus elementos culturais, torna-se o campo de embate e resistência. Nesse sentido, a escola é o espaço em que isso acontece com maior evidência. Ainda considerando a definição acima, não é desconectada do entendimento de etnicidade que, para os mesmos autores, “refere-se a um conjunto de atributos ou de traços, tais como a língua, a religião, os costumes, o que a aproxima da noção de cultura”.<sup>34</sup>

Igualmente, o conceito de cultura se apresenta importante para uma pesquisa com esta temática, porém não significa que seja menos polêmico para as ciências sociais. Pelo contrário, hoje o conceito de cultura é muito discutido e questionado. No entanto, não se podem omitir algumas reflexões que fundamentam o pensamento no trabalho com as populações indígenas.

Denys Cucho afirma que a noção de cultura é um conceito obrigatório nas ciências sociais, pois o homem é “essencialmente um ser de cultura”. A cultura permite ao homem adaptar-se ao meio e adaptar esse meio ao próprio homem, a suas necessidades e

---

<sup>31</sup> POUTIGNAT, Philippe, STREIFF- FENART, Jocelyne. Op.cit. p. 141 e 142.

<sup>32</sup> OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**. Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006. p. 23.

<sup>33</sup> Ibid. p. 35.

<sup>34</sup> Ibid. p. 86.

seus projetos. A antropologia e a sociologia têm sido as ciências privilegiadas para trabalhar o tema, mesmo que outras disciplinas tenham se preocupado com pesquisas: psicologia, psicanálise, lingüística, história e economia; ultimamente também a filosofia.<sup>35</sup>

Para Adam Kuper,

A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico. Ela é “aquele todo complexo” conforme Tylor, “que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro da sociedade”.<sup>36</sup>

Assim, a cultura como conceito é abrangente e pressupõe uma polissemia no significado do termo que foi construído historicamente. Isso porque, como o próprio Kuper afirma, a cultura é fragmentada, contestada internamente e possui fronteiras porosas.

Terry Egleaton cita Hall quando propõe uma concepção de cultura igualmente generosa, como as “práticas vividas” ou “ideologias práticas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência”.<sup>37</sup> Assim, pode-se afirmar que o conceito de cultura, no contexto do tema desta dissertação, pode ser considerado o “modo de ser”, ou o “modo de viver”, categoria muito usada entre os Guarani e os pesquisadores no assunto.

Sempre que se fala em História Oral, busca-se entender o como fazê-la, responder ao como se dá, na prática da pesquisa, o trabalho com a História Oral. Tais questões demandaram estudos específicos, possibilitados pelas disciplinas “Leituras em Etno-história” e “Metodologia da História Oral” cursadas no Programa de Pós-Graduação em História Cultural da UFSC. Destacam-se, entre os já citados no percurso deste texto, os Manuais de História Oral, especialmente de José Carlos Sebe Bom Meihy e Verena Alberti.<sup>38</sup>

Foram realizadas entrevistas com os principais atores do processo de escolarização indígena *Mbya* Guarani. Foram ouvidos os professores da escola *Kaa kupe* da comunidade de Massiambu (aqueles que atuaram na escola e que participaram de seu

---

<sup>35</sup> CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**; Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª. Edição. Bauru/SP: Edusc, 2002. p. 15.

<sup>36</sup> KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**; Tradução Mirtes Frange de Oliveira. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 310.

<sup>37</sup> EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 54.

<sup>38</sup> Além dos manuais citados no texto, existem outros que, na qualidade de manuais, esclarecem passo-a-passo a metodologia de realização da pesquisa com História Oral, especificamente na produção dos documentos tanto orais (eletrônicos) quanto escritos (transcrição das entrevistas). Já citada a obra ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed Rio de Janeiro: FGV, 2005; acrescenta-se ainda FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord). **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª. Edição. FGV, 2006, entre outros.

processo de criação), no município de Palhoça, Santa Catarina; as lideranças políticas (caciques) e lideranças tradicionais, especialmente Seu Alcindo Moreira Werá Tupã, Karai da comunidade de Mbiguaçu e que exerce uma forte liderança espiritual dentro de toda a comunidade Guarani do estado de Santa Catarina. Compõem o rol das entrevistas, igualmente, os professores de outras comunidades que participam do Programa de Formação Guarani já citado acima e que atuam nas escolas Guarani, nos demais estados do país, bem como alguns docentes das etapas presenciais e coordenação pedagógica em nível nacional (MEC) e estadual (NEI). Essas entrevistas constituem o principal *corpus* documental da pesquisa

Apresenta-se a relação das pessoas entrevistadas na “lista de colaboradores”<sup>39</sup>, nas páginas vii, viii, ix, x desta dissertação. Ao todo, são 20 entrevistas, com perguntas relacionadas à presença da escola dentro da comunidade Guarani, à educação tradicional e à educação escolar e à história de vida. A escolha das pessoas entrevistadas seguiu o sistema intitulado “rede”, termo usado por Meihy<sup>40</sup> compondo um grupo de lideranças, professores e assessores que participam da trajetória da escola nas aldeias indígenas.

No momento da composição do grupo que colaboraria para as entrevistas não se tinha um mapeamento completo, mas se procurou, a partir de alguns entrevistados, chegar a outros. Os nomes elencados inicialmente eram de pessoas e lideranças ligadas à história da escola de Massiambu, mas como campo de possibilidades, a rede se estabeleceu com lideranças e professores de outras escolas das aldeias Guarani em outros estados, participantes do Programa de Formação de Professores Guarani e pessoas ligadas ao processo de instalação da escola dentro das comunidades indígenas Guarani.

Assim formou-se um grupo de colaboradores que foram subdivididos em quatro grupos, o primeiro reunindo os “mais antigos”, ou os mais velhos: o *Karai* Alcindo Moreira Wera Tupã e Dona Rosa Moreira, o professor Adão Antunes Tataendi, o professor Agostinho Moreira, a professora Joana Carvalho da Silva e o professor Algemiro da Silva.<sup>41</sup> O segundo grupo constitui-se de lideranças políticas Guarani: os caciques Hiral Moreira, José Benites e Leonardo da Silva Gonçalves Werá Tupã. O terceiro grupo é constituído pelos

---

<sup>39</sup> O termo colaborador é usado nesta dissertação conforme o que está proposto por MEIHY (2005, p. 19 e 260): colaborador “é o nome dado ao depoente, que tem um papel mais ativo em história oral, deixando de ser mero informante, ator ou objeto de pesquisa, portanto os entrevistados são as pessoas ouvidas em um projeto e devem ser reconhecidos como colaboradores”.

<sup>40</sup> MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte Kaiowá, história oral de vida**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 23.

<sup>41</sup> Para os Guarani, de uma maneira geral, os mais antigos não são apenas os que têm uma idade avançada considerável, mas aqueles que embora não tão idosos, possuem experiência de vida e exerceram alguma forma de liderança ao longo da vida.

professores participantes do Programa de Formação de Professores Guarani – provenientes de outras escolas e de outros estados, formam o maior grupo. E por fim as lideranças não-indígenas, docentes do Programa mencionado, técnicos da SED e do MEC que trabalham com a Educação Escolar Indígena.

Para compor o texto foram utilizados trechos das entrevistas, respostas sem as perguntas, à medida que os assuntos foram sendo abordados. Convém esclarecer que, mesmo utilizando as respostas, textualizando-as, optou-se por manter a fala do colaborador o mais integral possível, sem transcrição, mantendo a oralidade sem, contudo, descuidar da forma escrita. As entrevistas não utilizadas e não citadas no curso deste trabalho serviram de complementação às ideais apresentadas, por isso todas foram mantidas na relação.

Meihy, tanto no Manual de História Oral, quanto na pesquisa desenvolvida junto aos Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, explicita a existência de três estágios ao se passar as entrevistas para a forma escrita: a primeira etapa seria a transcrição, “passagem fiel do que foi dito para a grafia”; a segunda etapa: textualização, “reorganização do discurso, obedecendo à estruturação requerida para um texto escrito”; e a transcrição, que “implica na presença do narrador, como intermediário entre o entrevistador e o entrevistado”. Essas etapas não necessariamente estarão em todos os trabalhos com a História Oral, pois a opção é feita pelo autor do projeto de pesquisa, considerando as questões éticas que envolvem uma discussão em torno especialmente da transcrição.<sup>42</sup>

Embora no curso do texto ocorre uma forma de textualização, pois a pergunta será suprimida e os depoimentos aparecerão conforme a temática abordada. A opção para esta dissertação, no momento em que o texto da entrevista aparece é a transcrição que evidencia a fala dos colaboradores.

Ainda no *corpus* documental, utiliza-se também outras fontes orais produzidas nas aldeias Guarani e no Curso Kuaa Mboé, tais como:

- DVD – **Mbya Reko (vida Guarani)** – retrata a vida do povo Guarani Mbya que luta para preservar sua memória. Os depoimentos falam da arte, da cultura, da educação, do ambiente, da espiritualidade – ensinamentos que são passados de geração em geração. Foi gravado nas aldeias de Imarui, Biguaçu, Palhoça e São Francisco do Sul. Realização do Projeto Microbacias 2, em 2005. (Acervo Próprio)

- Vídeo em VHS – **Guerreiros da Liberdade**, sob a direção de Charles Cesconeto, doc. TV 2003/04. Documentário que retrata a vida das comunidades Guarani do

---

<sup>42</sup> Id.

litoral sul de Santa Catarina, abrangendo Morro dos Cavalos, Massiambu, Morro do Cambirela, Marangatu, Imarui. Parte da tradição oral da História Guarani. Todo em Língua Guarani e legenda em Português. Mostra a vida em comunidade, a compreensão que o Guarani tem da natureza e das coisas e o lamento pela condição que se encontra com relação à pobreza e ao pouco território que ainda sobrou ao seu povo. Mostra as relações mantidas com as crianças e os velhos, as tradições, a dança, a fé (crenças), a relação com a natureza, especialmente com a água e os animais. O artesanato é outro aspecto focado no vídeo, além de outras atividades desenvolvidas nas comunidades. (Acervo Próprio)

- **A voz que vem das Aldeias:** (15 min – abril 2004) – Aldeia M'Biguaçu – SC – Realização: Geraldo Moreira e Vanderlei Moreira, apoio UFSC. Elaborado em Língua Guarani e legendado em Língua Portuguesa. (Acervo do Programa – SED/NEI)

- **Aldeia Tekoa Porã: Os antepassados eram assim:** (21 min – abril 1995) – Realização Marcelo Oliveira da Silva, Edição e Legenda UFES Elaborado em Língua Guarani e legendado em Língua Portuguesa. (Acervo do Programa – SED/NEI)

- **Tintantim Woa Retéi – a terra prometida:** (20 min – 1991) Realização Vise vídeo (vídeo que estava desaparecido e foi encontrado na casa de um antropólogo).

- **Olhos Guarani** (20 min – 2003) Aldeia Morro dos Cavalos – Realização: alunos de Jornalismo da UFSC. (Acervo do Programa – SED/NEI)

- **Cruzando o Deserto Verde** – Aracruz - ES (55 min – 2003). (Acervo Próprio)

- **Em busca de uma terra sem males** – (13 min) Rio de Janeiro 2002, Museu do Índio. (Acervo do Programa – SED/NEI)

Outras fontes documentais usadas são atas das reuniões pedagógicas e administrativas realizadas na comunidade e nas etapas presenciais do curso de formação de professores Guarani que estão em CD Room – A Formação Guarani (contêm relatórios, atas, conteúdos, fichas de professores do Programa *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar; Curso Guarani Programa *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar); Projetos Político-Pedagógicos das Escolas (PPP), Relatórios da Secretaria de Estado da Educação, arquivos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) situados na superintendência de Paranaguá – Paraná; Leis, Decretos, Protocolos; Censo Escolar.

Neste trabalho não serão abordadas as questões educacionais relacionadas às reduções jesuíticas do período do século XVI a XVIII, ainda que se façam algumas incursões sobre o período e ou sobre determinados pontos, especialmente questões relacionadas à língua e à cultura. O que se ressalta é que esse não será o foco. Assim também não será objeto de discussão a educação indígena escolarizada do período do Serviço de Proteção ao

Índio (SPI), primeira metade do século XX. No entanto, para se fazer a contextualização e a historicização, entender a política integracionista, é fundamental fazer referência a esse momento, passo para a compreensão do contexto atual da educação escolar indígena.

No primeiro capítulo, contextualiza-se o grupo étnico que constitui a comunidade onde se situa a escola pesquisada, discute-se o modo de ser Guarani, ou o *Nhandereko*; apresenta-se a trajetória histórica da comunidade pesquisada e o mapeamento da localização das comunidades Guarani no estado de Santa Catarina, assim como o mapeamento do território tradicional Guarani – *Ywy Rupa* – “Nosso território, *Ywy Rupa*, foi cortado, várias vezes, por fronteiras entre países e estados. Fizeram guerras para roubar nossas terras. Por isso, hoje, nosso povo ficou dividido entre Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia. Para nós não existem fronteiras.”<sup>43</sup>

No segundo capítulo, apresenta-se o embate entre educação tradicional Guarani, um dos valores fundamentais da cultura, e a educação escolar implementada pela Secretaria de Estado da Educação. Para tanto, faz-se a contextualização da Educação Escolar Indígena no estado de Santa Catarina a partir da Constituição Federal de 1988; da política de Formação de Professores Indígenas; do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar; da Resolução Estadual para educação escolar indígena em Santa Catarina; e apresenta-se o número de escolas Guarani em Santa Catarina, número de alunos atendidos e professores atuantes nas escolas.

No terceiro capítulo, apresenta-se a trajetória histórica da escola na Comunidade Guarani de Massiambú e como é percebida pela comunidade, pelos professores e pelos alunos; a visão da escola pelo entorno e pela instituição mantenedora através do olhar exposto nas entrevistas realizadas, nos documentos analisados, buscando perceber o lugar e o espaço que a escola ocupa dentro do modo de vida Guarani. Além disso, analisam-se os pontos de embate e de conflito com os valores tradicionais Guarani.

Algumas considerações a respeito do entendimento e abrangência da educação Guarani, os aspectos de aproximação e as divergências em relação à presença da escola na comunidade Guarani, os desafios, as perspectivas que os atores (professores e alunos) envolvidos no processo de escolarização, assim como as vantagens e desvantagens da escola dentro da comunidade estarão nas considerações, ao final deste trabalho.

---

<sup>43</sup> ASSEMBLÉIA INTERCONTINENTAL. In: MANZATTI, Marcelo. **Um povo de 225 mil pessoas em busca de uma terra**. São Paulo (SP). Disponível em <<http://www.overmundo.com.br>> Acesso em 18 abr. 2007.

## CAPÍTULO 1 – *NHANDEREKO* – CULTURA E IDENTIDADE, VIDA DOS *MBYA-GUARANI*

A cultura Guarani é forte. O povo Guarani é um povo heróico porque para manter a sua cultura durante estes 500 anos...

Graças a Nhanderu até hoje estamos mantendo a nossa cultura.

Nós não queremos riqueza, nós queremos viver bem com nossas crianças, com a chuva, com o sol, com a mata, com o rio, isso é mais importante para nós.<sup>44</sup>

As palavras acima, do professor Guarani Marco Antonio da Silva, professor de língua Guarani, para um grupo de estudantes da UFSC, expressam um pouco do significado que a cultura e a identidade representam para os Guarani como povo, como etnia. Assim, para se falar do universo dos Guarani é preciso falar de aspectos como a cultura – *teko* – “modo de ser” Guarani, a língua e a economia Guarani e inserir nesse cenário a escola – “*rereko*” que é uma proposta nos moldes da cultura branca – *jurua*.<sup>45</sup>

Há, nas palavras do professor Marco, uma espécie de questionamento, que está presente entre os mais jovens da comunidade Guarani e também na sociedade do entorno. Como uma sociedade, um povo consegue manter, aspectos culturais específicos, especialmente a língua e o modo de ser, depois de longos 500 anos de contato com outras culturas?

Uma primeira resposta pode ser dada com o auxílio de Roque de Barros Laraia – segundo ele, o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado.

Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o reconhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.<sup>46</sup>

Percebe-se que a cultura é um processo coletivo e não individual. Outro aspecto trabalhado por Laraia é o aspecto da dinamicidade da cultura, que muda de acordo com as relações que um grupo ou indivíduos estabelecem com grupos e/ou sociedades culturais

---

<sup>44</sup> Professor Guarani Marco Antonio da Silva, comunidade do Morro dos Cavalos, Palhoça, Santa Catarina, depoimento no vídeo - DVD – **Mbya Reko (vida Guarani)** Realização do Projeto Microbacias 2, em 2005.

<sup>45</sup> *Juruá* – Homem de bigode, expressão Guarani ao referirem-se às pessoas não índias.

<sup>46</sup> LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**, 19ª. Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006, p.46.

diferentes. “Cada sistema cultural está sempre em mudança”. Segundo Laraia, as sociedades indígenas isoladas têm um ritmo de mudança menos acelerado e esse ritmo decorre do fato de que a sociedade está satisfeita com muitas de suas respostas ao meio, resultado de suas soluções tradicionais.<sup>47</sup>

A preocupação primeira não é desenvolver o conceito de cultura, porém o que se aplica a essa temática e ao desenvolvimento da pesquisa é a percepção de cultura a partir da Etno-história, como um conceito multidisciplinar, também usado nas pesquisas das ciências sociais, de modo geral. Nesse sentido, a cultura não pode ser concebida isoladamente e sim num contexto e na própria dinamicidade que o termo contém em si mesmo. Não se pode pensar a cultura dissociada de identidade e das questões que envolvem a memória e o coletivo.

### 1.1 Onde estão os *Mbya* Guarani e quem são?

O povo Guarani é considerado um dos maiores grupos indígenas do Brasil e América do Sul. Vivem na sua maioria no litoral dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, além do Mato Grosso do Sul, Argentina, Paraguai e Bolívia. Pela estimativa feita na Assembléia Intercontinental realizada na cidade de Porto Alegre, em abril de 2007, são aproximadamente 225 mil Guarani vivendo no continente americano. Os dados do Centro de Trabalho Indigenista apontam para 70 mil (Brasil, Paraguai e Argentina). No Brasil, segundo dados do Conselho Indigenista Missionário, CIMI, a população total Guarani soma 50.000, divididos nos grupos *Pãi-Tavyterã* ou *Kaiowá*; *Mbya*; *Nhandeva* ou *Chiripa*.<sup>48</sup>

No Paraguai, a população Guarani, segundo o *Censo Nacional Poblacion e Vivienda del Paraguay*, do ano de 2002, a população Guarani era de 53.500 indivíduos, divididos nos grupos: *Pãi-Tavyterã*; *Avá-Katú*; *Mbya*; *Ache*; *Guarani Ocidentais*, *Nhandeva*. Na Argentina, segundo o *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos em Argentina*, a população Guarani é de 42.073, divididos nos grupos *Mbya* e *Ava* Guarani. Na Bolívia a população Guarani soma 80.000, do grupo *Chiriguano*, formando cerca de 300

---

<sup>47</sup> Ibid. p. 95-101.

<sup>48</sup> CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Povo Guarani grande povo, vida, terra e futuro.** KaiowáDourados/MT : Comissão de Lideranças e Professores e CIMI, 2007. p. 06.

comunidades, segundo a estimativa da *Asamblea del Pueblo Guaraní*, (APG), entidade que representa diretamente as comunidades.<sup>49</sup>

Os Guaraní compõem um grupo étnico extenso que apresenta uma série de características comuns nos diferentes subgrupos. Linguisticamente pertencem ao tronco Tupi-Guarani, e no Brasil estão subdivididos em três grupos dialetais distintos: *Mbya*, *Nhandeva* ou *Chiripá* e *Kaiowá*. Schaden foi quem primeiro classificou os subgrupos Guaraní. “Os Guaraní do Brasil Meridional podem ser divididos em três grande grupos: os *Ñhandeva* (aos quais pertencem os *Apopokuva*, que se tornaram famosos pelo trabalho de Curt Nimeundaju), os *Mbya* e os *Kaiowá*”.<sup>50</sup>

Schaden ainda comenta diferenças mais específicas: “Em que pesem às ligeiras variações entre as numerosas aldeias, a divisão em três subgrupos se justifica por diferenças, sobretudo lingüísticas, mas também por peculiaridades na cultura material e não-material”. . Explica o significado da cada denominação: *Ñhandeva* – os que somos nós, os que são dos nossos; *Mbya* – gente; *Kayová* – *teüi e tembekua* – naturais da terra.<sup>51</sup>

O maior grupo é constituído pelos Guaraní *Kaiowá*, concentrados no estado do Mato Grosso do Sul e na região oriental do Paraguai; são considerados “aqueles da floresta”, ou “homens da floresta”.

O grupo *Nhandeva* ou *Chiripá* vive em aldeias no Paraguai e no Brasil, nos estados de Mato Grosso do Sul, no interior dos estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, no litoral e no interior, na comunidade de Araçaí, no estado de Santa Catarina . O significado do nome *Nhandeva* é considerado como uma expressão usual na fala que significa “nós somos o que somos”. *Chiripá* corresponde à denominação exterior devido ao pano que usam enrolado ao corpo na colheita da erva-mate.<sup>52</sup>

Os *Mbya* vivem em aldeias situadas no interior e no litoral dos Estados do Sul e Sudeste: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, respectivamente.

No estado de Santa Catarina, particularmente, vivem aproximadamente 1.250 indivíduos Guaraní divididos entre *Nhandeva* e *Mbya*. Vivem em 20 aldeias distribuídas ao

---

<sup>49</sup> Id.

<sup>50</sup> SHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní**. 3ª. Edição. São Paulo: EPU – Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974. p. 02.

<sup>51</sup> Id.

<sup>52</sup> SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Palestra de Bartomeu Melià – Curso de formação de formadores – VI etapa presencial do curso de formação Kuaá Mboé – conhecer, ensinar**. Florianópolis. setembro de 2006. Relatório de atividades acervo da SED/NEI.

longo do litoral e no interior do estado. Na Tabela Anexo 01, indicam-se o número de habitantes e o nome das aldeias.<sup>53</sup>

O grupo pesquisado situa-se na aldeia de Massiambu, município de Palhoça, em direção ao litoral sul do estado, a 34,5 km de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Situa-se no Morro de Massiambu, do lado oposto da aldeia Morro dos Cavalos, aproximadamente a 4,5 km de distância da BR 101. Atualmente é formada por 34 indivíduos, distribuídos em seis famílias.<sup>54</sup>

Em relação aos dados demográficos dos Guarani, não há consenso entre os pesquisadores devido à grande mobilidade espacial.

Há uma unanimidade entre os autores quanto às dificuldades de quantificar os Guarani. No caso dos *Mbya*, uma rede de parentesco e reciprocidade se estende por todo o seu território compreendendo as regiões onde se situam as suas comunidades, implicando uma dinâmica social que exige intensa mobilidade (visitas de parentes, rituais, intercâmbios de materiais para artesanato e de cultivos etc). Desse modo, tecnicamente, seria quase impossível contar os indivíduos. Há ainda outros aspectos, entre os quais: o acesso a algumas aldeias ou moradias, dificuldades de obtenção de informações nas comunidades, e sobretudo a aversão dos Guarani aos recenseadores, pois entendem, com razão, que a contagem trata-se de uma forma de controle do Estado.<sup>55</sup>

A população Guarani no litoral é predominantemente composta pelos *Mbya* e *Nhandeva*. Os *Nhandeva* constituíam a maioria da população Guarani no litoral de São Paulo. Levantamentos realizados a partir das décadas de 1960 e 1970, e a crescente visibilidade das aldeias, na atualidade, comprovam que os *Mbya* passaram a predominar numericamente em toda a faixa litorânea do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo. Vale realçar que algumas aldeias apresentam contingente populacional composto por descendentes de casamentos mistos entre *Nhandeva* e *Mbya* (assim como no Mato Grosso do Sul, entre os *Nhandeva* e *Kaiowá*).<sup>56</sup>

A comunidade, através da qual se realiza a pesquisa, Massiambu, é de denominação *Mbya*, que, segundo Cadogan, apresenta significados variados:

Os Guarani- Mbya são conhecidos na bibliografia como Ka'aiguá, Kaiuá e entre os

---

<sup>53</sup> BRIGHENTI, Clovis Antonio e NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Demografia e direito indígena nos 20 anos da Constituição Federal de 1988: Uma leitura a partir da realidade catarinense**. Florianópolis, SC: Banner, Sepex, 2008.

<sup>54</sup> LITAIFF, Aldo e DARELLA, M. Dorothea Post. **Os Índios Guarani Mbya e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. XXII Reunião Brasileira de Antropologia**. Fórum de Pesquisa 3: Conflitos Socioambientais e Unidades de Conservação. Anais. Brasília, julho de 2000. p. 64.

<sup>55</sup> Idem.

<sup>56</sup> LADEIRA, Maria Inês e MATTA, Priscila. **Terras Guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós = Ka'agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue y**. São Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2004. p. 6.

Nhandeva como Tambéaópé (chiripá largo) ou Txeiru, Ñaneiru (meu ou nossos amigos). Encontram-se ainda as denominações Apütere (currutelas) que eles próprios, no entanto, consideram depreciativo. Entre os paraguaios são conhecidos pelo apelido de Baticolas e ainda Aváhuguai (homens de cauda), dado pelos outros grupos, em virtude do chiripá que usam entre as pernas.<sup>57</sup>

No dicionário de Dooley, a tradução de *Mbya* aparece como “muita gente num só lugar” e foi traduzido ainda como “estrangeiro, estranho, aquele que vem de fora, de longe”, porém em suas tradições e segundo o vocabulário religioso se designam *Jeguakáva Tenondé Porangue*, o que significa “os primeiros homens que receberam o adorno de plumas”.<sup>58</sup>

Reconhecidos pela sociedade do entorno, os *Mbya* Guarani se autodenominam assim e assumiram esse nome como identidade do grupo. Essa autodenominação os distingue não só da sociedade nacional, mas também entre os demais grupos indígenas existentes.

São diversos os elementos que o grupo *Mbya* Guarani considera como particularidade cultural – a autodenominação, a língua, a organização social, a cosmologia, a economia e a territorialização.<sup>59</sup>

Os *Mbya* Guarani mantêm uma postura de valorização e preservação do conhecimento tradicional, visando à manutenção de sua cultura e fortalecimento da história do povo em seu território tradicional, que abrange, além dos estados da Região Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, o leste do Paraguai e o noroeste da Argentina. Apresenta ainda, como característica étnica, uma grande mobilidade espacial (migração) através do seu território tradicional independente da delimitação política de estados ou de nações.

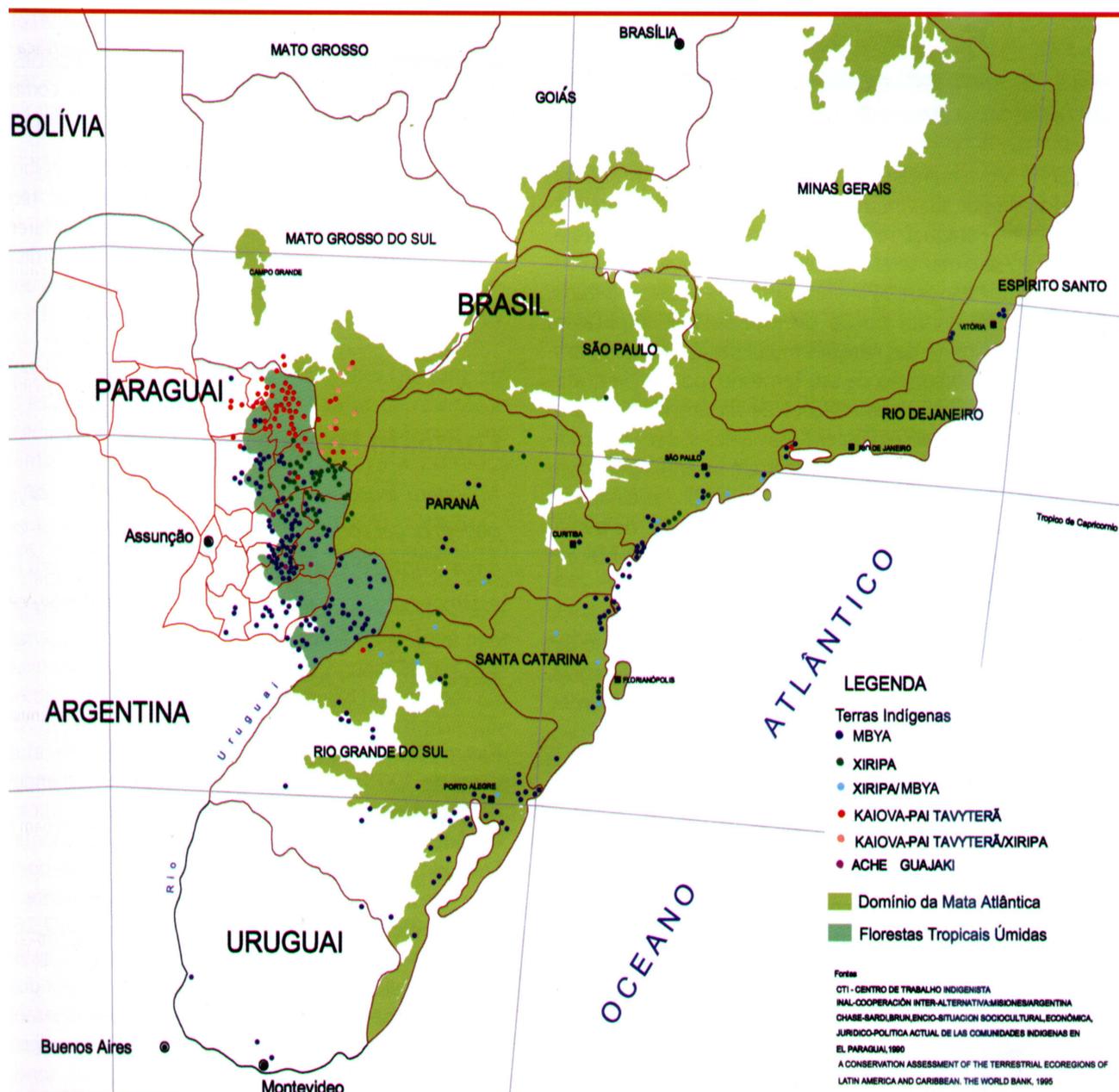
Nos mapas a seguir, está a demonstração da distribuição da população Guarani pelo continente sul-americano, visualizando-se o Território Guarani e a distribuição dos povos no Continente, conforme legenda. Observa-se a localização dos povos no território político dos estados do Sul e Sudeste do Brasil e no Paraguai, Argentina e Uruguai. Há ainda um grupo na região norte do Brasil, no estado do Pará, (este não representado no mapa).

---

<sup>57</sup> CADOGAN, Leon. **Ayvu Rapyta, textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá**. Edição preparada por Bartomeu Melià. Asunción/Paraguai: Biblioteca Paraguaya de Antropologia/ Fundacion Leon Cadogan CEADUC – CEPAG, 1992, p.14.

<sup>58</sup> Id.

<sup>59</sup> DARELLA, Maria Dorothea Post. (org.). **Estudo de impacto: as populações indígenas e a duplicação da BR 101, Trecho Palhoça/SC – Osório/RS**, Florianópolis, São Leopoldo, 2000 (in mimeo). p. 44.

Figura 01: Território Guarani<sup>60</sup>

<sup>60</sup> Mapa Território Guarani. Centro de Trabalho Indigenista (CTI), 2004, p. 7.

No mapa a seguir, situa-se a representação da “boa caminhada” Guarani – *Oguatá Porã*, sem considerar os limites políticos ou de nação, pelo território compreendido como o lugar para se viver. Esse território não é exclusivo. Para o Guarani, o território tem outro significado. A descrição da boa caminhada, nas palavras de Aurora Carvalho da Silva – *Kerexu Miri*, revela um pouco o entendimento do Guarani acerca desse universo que compreende também a chamada “terra sem mal”:

Venham todos *Nhanderu!* Venham para nos levantarmos e contar o *Oguatá* (caminhada). Mesmo sendo difícil, tenho lembranças da minha mãe, e vou contar um pouco nesse *tekoaxy* (mundo terreno), por onde minha mãe andou, aquela que me amamentou. Primeiro ela saiu de *Yvymbyte* (meio do mundo). Ela começou muito menina ainda. Nós, Guarani, chamamos de *Yvymbyte* onde hoje é a terra do Paraguai, que nosso *Nhanderu* deixou para nós chamarmos assim *Yvymbyte*... O *Oguata* começou com o *xe ramói* (meu avô, líder espiritual) *je jaryi* (minha avó), *xe jy* (minha mãe)...<sup>61</sup>

Para muitos Guarani *Mbya*, o meio do mundo é o lugar de origem, o Paraguai, para outros é um lugar além do oceano Atlântico, e ainda para outros é um lugar que transcende o espaço terreno, está no plano espiritual. No mapa se apresenta um território amplo, se considerado do ponto de vista físico e político estabelecido pelas convenções geográficas da sociedade nacional. Essa representação enfatiza a visão de território que está na concepção tradicional de ocupação pelos Guarani.

Ao entender o que significa o *Oguatá Porã*, entende-se o porquê das longas peregrinações, locomoções, caminhadas das famílias e grupos de Guarani pelos espaços compreendidos dentro desses “limites”. Há uma relação com a terra muito maior que a posse da forma apregoada pela sociedade capitalista. Há uma relação que tem a ver com a tradição, com os costumes e especialmente com os antepassados. Pode-se até afirmar que se trata de uma relação no campo do sagrado.

---

<sup>61</sup> Dona Aurora Carvalho da Silva (*Kerexu Miri*). Em 2004 estava com 85 anos (in memoriam), seguindo a tradição de sua mãe Maria *Tataxi*, personagem conceituada no Mundo Guarani e entre os estudiosos, exercia liderança espiritual em todo o Território Guarani *Mbya*. In: LADEIRA, Maria Inês e MATTA, Priscila. **Terras Guarani...** Op. Cit. p. 12.

Figura 02: Mundo Guarani: *Oguatá Porã*<sup>62</sup>



<sup>62</sup> Mapa Mundo Guarani. Centro de Trabalho Indigenista (CTI), 2004, p. 13.

A busca pela terra sem mal, o *Yvy Marãevy*, na perspectiva do *Oguatá Porã* mostrada no mapa, se dá na direção leste, que nas palavras de Nimuendaju Unkel é explicado desta maneira:

A marcha para o leste dos Guarani não se deveu à pressão de tribos inimigas; tampouco à esperança de encontrar melhores condições de vida do outro lado do Paraná; ou ainda o desejo de se unir mais intimamente à civilização – mas exclusivamente ao medo da destruição do mundo e à esperança de ingressar na terra sem mal.<sup>63</sup>

No seu relato, Dona Aurora Carvalho da Silva conta toda a caminhada feita pelos seus antepassados e por ela, indicando que esse é o mundo Guarani, o mundo revelado e orientado por *Nhanderu*. A trajetória percorrida saía do Paraguai, passando pela Argentina e chegando ao Brasil, especialmente aos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo. Esse é um processo de ocupação que o Guarani realiza em relação à terra e ao espaço, que se constitui como um processo de produção cultural muito ligado aos ancestrais, à tradição e à espiritualidade.

No entanto, é importante considerar que provavelmente essas peregrinações, migrações em direção ao leste, sejam fruto de outros fatores, especialmente os ambientes hostis, os embates com grupos inimigos, com os colonizadores e na perspectiva ecológica da ocupação da terra. Uma terra ainda não usada pela mão do homem, uma “terra boa” de plantar e dela colher frutos que possibilitem a auto-sustentação do grupo.<sup>64</sup>

Esse movimento é realizado de forma consciente, até mesmo constituindo-se em movimentos de afirmação dos direitos a serem conquistados. Nas palavras de Ladeira, o significado do termo *Yvy*, que complementa o que foi declarado por Dona Aurora

Os Guarani Mbyá possuem conceitos e categorias espaciais, tanto de uso corrente no âmbito do cotidiano como relativos ao espaço mítico (sagrado). *Yvy* é o termo genérico para designar o mundo, a Terra e a terra (solo) e, com frequência, também vem acompanhado de outras especificações. *Yvy vai*, a terra imperfeita, o mundo terreno, o mundo onde vivemos; *Yvy marãey*: a Terra da eternidade, onde nada tem fim, nada se acaba ou estraga, tudo se renova periodicamente. Vivendo ou não um tempo mítico, procuram criar condições de subsistência nesta Terra.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> UNKEL, Curt Nimuendaju. **As lendas da criação e destruição do mundo – como fundamentos da religião dos Apococuva-Guarani**. Tradução de Charlotte Emmerich & Educardo B. Viveiros de Castro. São Paulo: HUCITEC; Ed. Da Universidade de São Paulo, 1987, p. 102.

<sup>64</sup> NOELLI, Francisco Silva. *Curt Nimuendajú e Alfred Métraux: a invenção da busca da “terra sem mal”*. In: **Suplemento Antropológico**: Universidad Católica: Revista del Centro de Estudios Antropológicos. Vol. XXXIV, nº 2, dezembro de 1999. pp123-166.

<sup>65</sup> LADEIRA, Maria Inês. *Terras indígenas e unidades de conservação na Mata Atlântica – áreas protegidas?* In: **Revista Marandu – Revista Eletrônica do CTI**. Ano 01, nº 02, setembro 2004. Disponível em: (Site eletrônico) <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/marandu/02>> Acesso em: 14 out. 2008.

Entendendo as palavras de Dona Aurora, entende-se que a noção de limite e de território é muito diferente para os Guarani *Mbya*. Só nos últimos anos, em decorrência do processo acelerado de desagregação e contínuos conflitos nas áreas ocupadas pelo grupo é que o assunto “demarcação de terra” se faz presente nas reivindicações. Quando em áreas demarcadas, nem sempre são considerados os aspectos culturais e as necessidades do grupo. Para Ladeira,

A demarcação prevê um confinamento, pois impõe restrições à ocupação indígena no que o grupo considera seu próprio território. Portanto, o conjunto de terras demarcadas não corresponde, nem qualitativamente nem quantitativamente ao conjunto de áreas ocupadas e pleiteadas por eles e que condizem como sua noção de território.<sup>66</sup>

Os *Mbya* vêm ocupando áreas no litoral Atlântico. Além do motivo comum – na busca da terra sem mal (*Yvỹ Marãevỹ*), da terra perfeita (*yvyju miri*), o paraíso no qual se quer chegar, é preciso atravessar a “grande água” – o modo como os grupos familiares traçam sua história através das caminhadas, recriando e recuperando sua tradição num ‘novo’ lugar, faz com que sejam portadores de uma experiência de vida e de sobrevivência também comuns.<sup>67</sup>

A terra sem mal está localizada, segundo a concepção mítica Guarani, além do mar. Deste fato decorre o movimento migratório deste povo rumo ao leste, e o estabelecimento de vários grupos Guarani – *Mbya* – junto ao litoral, ou próximo dele.

No plano material as características definidoras da terra sem mal dão conta de um lugar onde o meio ambiente preserva seus aspectos naturais.<sup>68</sup>

Convém salientar ainda que a busca da terra sem mal, mesmo que esteja aqui mencionada e sobre a qual muitos pesquisadores realizaram estudos, tanto no passado como atualmente, ainda merece, segundo Noelli, um aprofundamento maior. No entanto, Noelli concorda com os demais pesquisadores na compreensão de que a busca da terra sem mal “virou a desesperada procura de um espaço onde não mais houvesse impedimento da autodeterminação e se encontrasse os meios necessários para reproduzir seu *Ñhande reko*, seu modo de ser em ambientes onde pudessem viver com suas práticas milenares, seguindo preceitos perpetuados em mitos.”<sup>69</sup>

<sup>66</sup> LADEIRA (coord). **Terra Indígena Morro dos Cavalos** – Relatório de Identificação e Delimitação, (Portaria n.º. 838 Pres. FUNAI, Brasília, 16/10/ 2001), 2001. p. 22.

<sup>67</sup> LADEIRA, Maria Inês e MATTA, Priscila. Terras Guarani... Op. Cit. p. 14.

<sup>68</sup> DANTAS, Fernando Antônio de C. **Guarani Mbya Barra do Ouro**, processo FUNAI BSB 01815/84 – FUNAI – Ministério da Justiça – 1ª. Superintendência Regional, Curitiba, 18 de julho de 1991. Acervo Paranaguá/PR.

<sup>69</sup> NOELLI, Op. Cit. p. 154.

Percebe-se, na compreensão dominante, que, para que os Guarani possam desenvolver seu *Nhandereko* – lugar onde é possível uma grande diversidade de saberes, conforme os costumes e a tradição Guarani –, há a necessidade de um espaço harmonioso ecologicamente. O professor Marco expressa isso na epígrafe do início deste capítulo. O que é uma preocupação dele como indivíduo, é também um anseio do grupo.

Na perspectiva da busca de uma terra harmoniosa, onde possam realizar o *Nhandereko* é que os Guarani peregrinam em diferentes espaços ocupados pelos antepassados ou não. Em diversas oportunidades os Guarani relatam suas trajetórias por esses espaços.

Em um dos cursos de formação continuada em Imbituba/SC, no ano de 2004, os professores Guarani fizeram uma montagem da trajetória histórica da presença da escola dentro das respectivas comunidades. Reunidos em grupos, escreveram as datas e dados considerados importantes referentes à presença da escola na comunidade a qual pertenciam. No grupo de Massiambu estava o professor Adão, que contribuiu muito para levantar alguns dados sobre a comunidade.

Até 1993 o grupo Guarani liderado pelo cacique Augusto da Silva morava na chamada Terra Fraca, nas margens da BR 282, e em 1994 muda-se para a terra da comunidade de Massiambu. Essa terra fora seqüestrada pela Justiça numa ação contra o proprietário e doada para os Guarani. No ano de 1999, o cacique Augusto compra terras em Imarui e muitas famílias mudam-se com ele, porém uma parte permanece no local; em 2002 começam as reuniões com a FUNAI de Brasília para iniciar o processo de demarcação das terras de Massiambu.<sup>70</sup>

Esses dados são reafirmados no Estudo de Impacto Ambiental realizado em 2000 pela equipe da antropóloga Maria Dorothea Post Darella.

O local denominado Terra Fraca localiza-se às margens da rodovia BR 282, em área de domínio público. Situa-se no município de Palhoça, pertencente a microrregião de Florianópolis e à Região Hidrográfica 8 – Litoral Centro. Resumidamente é possível afirmar que enquanto a família extensa de Augusto da Silva vivia em Terra Fraca, a UFSC, o Fórum da Palhoça, a Orionópolis Catarinense, a FUNAI e lideranças Guarani, como figurantes principais, reuniram esforços no sentido de concretizar a consecução de uma área maior e melhor para o grupo, o que culminou na indicação e aprovação da de Massiambu e conseqüentemente na mudança das famílias em 05.01.94.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Os dados são resultado das aulas de História com os professores Guarani, no Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas. Imbituba: 2004, relatório in mimeo – acervo próprio.

<sup>71</sup> DARELLA, et all. Op. cit. pp 50-52.

Aqui se comprova a força da expressão usada no segundo capítulo, de que os mais velhos são os “livros vivos” que compõem a memória coletiva. Os professores reunidos no curso em 2004 não tinham consigo os dados evidenciados no Estudo de Impacto. No entanto, a memória de cada um permitiu que, juntando as falas no momento do trabalho, pudessem organizar as informações de forma a reelaborar a história do grupo.

A aldeia de Massiambu localiza-se na chamada Baixada do Massiambu, no entorno do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, em uma área de 4,5 hectares. O Ministério Público moveu ação, que foi ganha na Justiça, na qual a FUNAI é fiel depositária. A área está em processo de identificação e delimitação. Esse processo deverá ser concluído a partir da criação de um grupo de técnicos para elaborar um laudo e os trâmites legais para que essa terra torne-se Terra Indígena.

O histórico de ocupação *Mbya* nesta área data de janeiro de 1994, quando a família extensa de Augusto da Silva e Maria Guimarães adentrou na área a partir de Terra Fraca, igualmente localizada em Palhoça. A área foi sequestrada judicialmente em 1993, e o Fórum de Palhoça, com o aval da Prefeitura Municipal, destinou a propriedade para finalidade de ocupação indígena, sendo a FUNAI sua depositária fiel desde dezembro daquele ano.<sup>72</sup>

A família de Augusto da Silva e Maria Guimarães permaneceu na comunidade de Massiambu até abril de 2000. A partir de 1999, a configuração social e política dessa aldeia modifica-se em função, principalmente, da formação da nova área de *Tekoa Marangatu* (Município de Imaruí/SC, distante uns 100 km da capital Florianópolis/SC) e da chegada de famílias da aldeia Limeira, provenientes da Terra Indígena Xapecó/SC, localizada na região oeste de Santa Catarina.<sup>73</sup>

No ano de 2000, seis famílias nucleares deixaram a aldeia Limeira e organizaram um acampamento na mata do Morro do Massiambu, que hoje já não existe mais. Naquele momento somavam 25 pessoas, 13 das quais eram crianças. Alguns tinham parentesco com indígenas que já estavam em Massiambu, também oriundos do oeste do estado, por volta de 1993, 1994 e parentes também de famílias residentes na aldeia *Sapukáí*, Angra dos Reis – Rio de Janeiro.<sup>74</sup>

A comunidade enfrentou muitos embates judiciais por questões fundiárias e empreendeu várias tentativas junto ao Ministério Público e à FUNAI para regularização da

---

<sup>72</sup> MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES/ Departamento Nacional de Estradas de Rodagem. **Projeto Duplicação da BR-101, trecho Florianópolis/SC – Osório/RS, Programa de Apoio às Comunidades Indígenas.** Florianópolis, julho de 2002. p. 13. Disponível em: <<http://www.dnit.gov.br/meioambiente>> acesso em: 03 de outubro 2008.

<sup>73</sup> Ibid. p. 14.

<sup>74</sup> Ibid. p. 64.

área. As questões relacionadas à terra são complexas e merecem um estudo a parte. Aqui a preocupação é situar o universo *Mbya* Guarani, que se constitui como um dos elementos da cultura e identidade do grupo, uma vez que também se manifesta no entendimento de escola e de educação.

Ao se falar da comunidade Massiambu, há que se estabelecer uma relação com a comunidade do Morro dos Cavalos, pois suas histórias muitas vezes se imbricam, levando ao engano de ser uma só.

A terra do Morro dos Cavalos foi denominada *Yma* e está em processo de demarcação. É considerada pelos Guarani como um território tradicional, descrita assim pelos representantes Guarani:

Entre os cursos dos rios Massiambu Pequeno e Rio Brito temos taquara, embira, plantas para remédios, frutos para comer, palmeiras, água boa. Também tem um pedaço de terra boa para plantar as nossas plantas próprias, com as nossas sementes e mudas: milho, feijão, aipim, batata-doce, melancia. Tem madeira boa e quase todo o material que precisamos para o artesanato.<sup>75</sup>

O nome *Tekoa Yma* refere-se à antiguidade da mesma, no sentido de ser uma terra de antigamente. Para os Guarani é um lugar que possui um sentido histórico preciso devido à continuidade da ocupação Guarani. Mesmo que não consigam toda a extensão de território onde se situam as aldeias, privilegiam algumas características físicas que fazem parte do universo simbólico do modo de ser Guarani.<sup>76</sup>

Na figura abaixo aparece o mapa da localização da Comunidade *Tekoa Yma* – do Morro dos Cavalos e na seqüência a comunidade de Massiambu.

---

<sup>75</sup> Trecho da Carta às autoridades, representantes Guarani. In: LADEIRA, Maria Inês e MATTA, Priscila. **Terras Guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós = Ka'agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue y.** São Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2004. Vários Colaboradores. p. 44.

<sup>76</sup> LADEIRA (coord). **Terra Indígena Morro dos Cavalos** – Relatório de Identificação e Delimitação, Portaria n°. 838 Pres. FUNAI, Brasília de 16 /10/ 2001. 2002 p. 70.

Figura 03: Mapa do litoral de SC e da localidade de Morro dos Cavalos e Massiambu (detalhe círculo)<sup>77</sup>

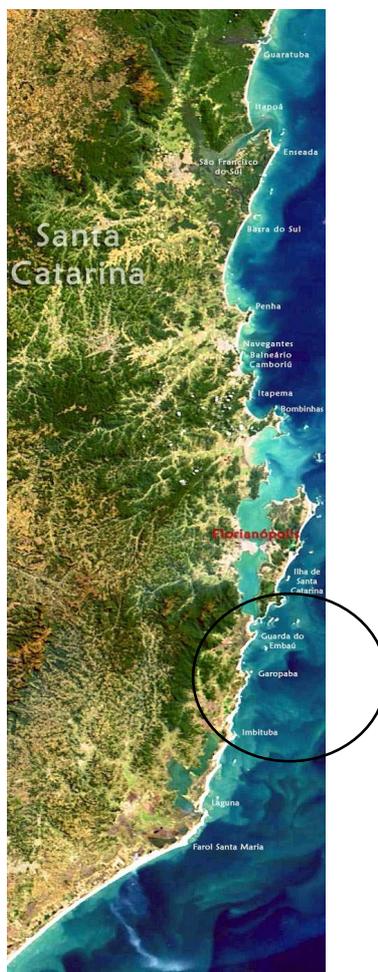
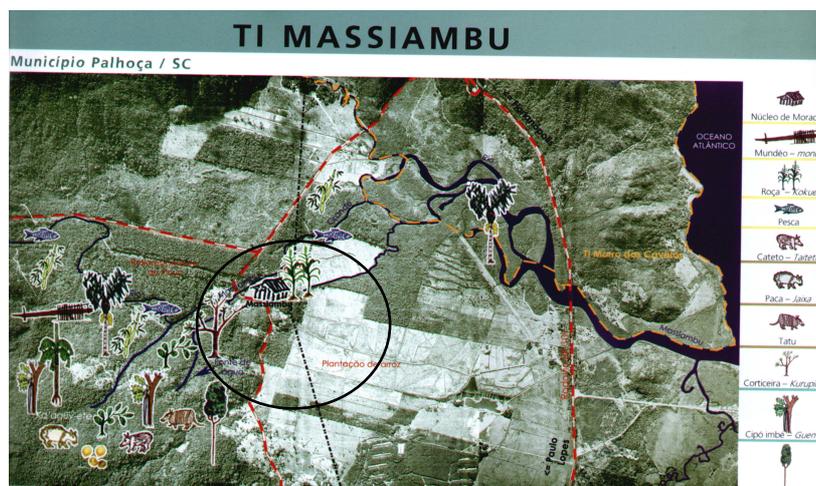


Figura 04: Localidade de Massiambu (detalhe círculo)<sup>78</sup>



<sup>77</sup> Mapa do litoral disponível em: <<http://www.mapas.geographicguide.net/brasil/imagem-sc.jpg>> Acesso em: 29 de junho de 2008. e Mapa de Massiambu: LADEIRA, Maria Inês e MATTA, Priscila. **Terras Guarani...** Op. Cit. p. 43.

<sup>78</sup> Id.

Seguindo a lógica da “boa caminhada”, as famílias se deslocam para formar novas comunidades ou se incorporarem a comunidades já existentes. Mello explica como essa dinâmica acontece:

O que os Guarani chamam de “caminhadas” (*oguata*), distingo-as em três tipos: A mobilidade inter-aldeias, a migração tradicional e a migração por expropriação. Esses tipos de deslocamentos territoriais determinam a dinâmica de ocupação tradicional dos Guarani, conforme suas narrativas.

As migrações em geral são movimentos realizados por grupos familiares. Uma ou mais famílias organizadas em torno de uma liderança abandonam a terra habitada em busca de uma nova terra, e não mais retornarão. São muitas as causas que levam as famílias a migrarem.<sup>79</sup>

Nas palavras de Mello, está a realidade da composição da comunidade de Massiambu, porém não se trata de uma situação particular. Essa é uma característica própria da mobilidade Guarani, pode-se dizer que faz parte da cultura, do modo de vida Guarani. Consta como um elemento de sobrevivência do grupo, da etnia, ainda que os motivos para essa mobilidade sejam bem diversos.

Completando os dados referentes à localização e identificação dos Guarani, consta no Anexo 02, quadro de localização das Comunidades Indígenas *Mbya* Guarani de Santa Catarina, organizado pela FUNAI, na qual estão elencados dados como nome da comunidade, município, estado da federação, área, situação fundiária e denominação étnica das demais áreas Guarani.

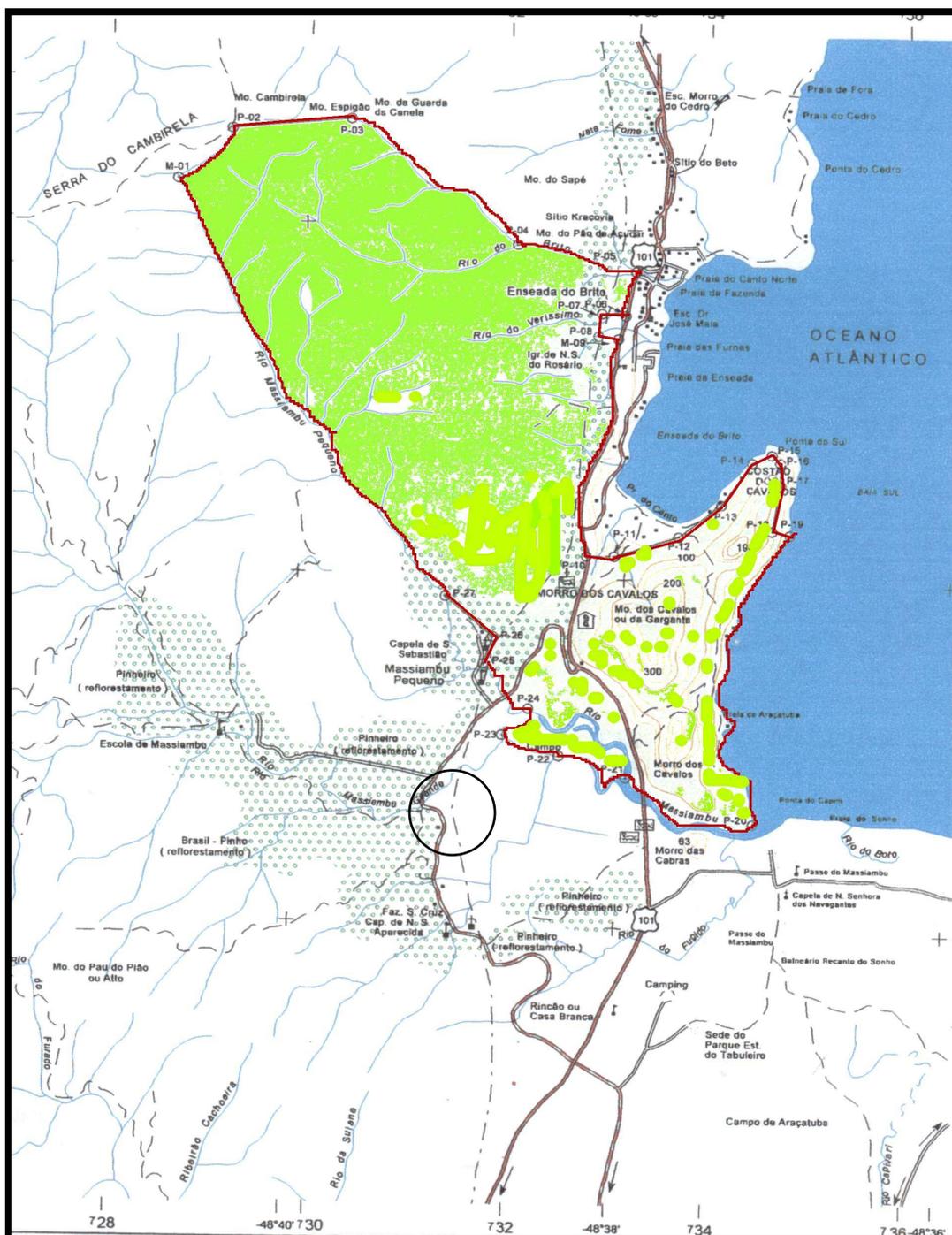
Ainda, na seqüência, encontra-se outra representação do mapa da localização da aldeia de Massiambu, destacada por um círculo na gravura.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> MELLO, Flávia Cristina de. **A Ata tape rupy - seguindo pela estrada: uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá e Chiripá Guarani no Sul do Brasil.** Florianópolis, 2001. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. p.7.

<sup>80</sup> O mapa que está na seqüência é fonte da Funai e tem o objetivo de visualizar a TI Morro dos Cavalos nos processos de reconhecimento e demarcação. A comunidade de Massiambu, direta e indiretamente, manteve desde seu princípio uma relação com a aldeia de Morro dos Cavalos: são relações de parentesco, de suporte técnico e econômico, educacional e por vezes político.

Figura 05: Mapa simplificado da TI Morro dos Cavalos e Massiambu <sup>81</sup>



<sup>81</sup> FUNAI, **Identificação e delimitação da TI Morro dos Cavalos**. Portaria 839/ PRES, em 16 de outubro de 2001 e Despacho n.º 201 de 17 de novembro de 2002 (publicado no DOU em 17/11/2002). Brasília 2002.

## 1.2 Identidade e Cultura: língua e oralidade como elementos identitários

O termo que será muito utilizado e inclusive define o tema e o título dessa dissertação é a palavra *Tekoa* (Mbya) ou *Tekoha* (Kaiowá). Na sua forma gráfica a palavra *tekoa* se apresenta diferente conforme a fonte utilizada. Se a fonte é *Kaiowá* aparecerá o termo com o “h” entre as vogais “o” e “a”; Melià também usa o termo “*Tekoha*” com h. Se a fonte for *Mbya*, o termo aparecerá sem o “h”. Sendo o foco da pesquisa os Guarani *Mbya*, opta-se no curso do texto pelo termo *Tekoa*, sem o “h” e sem o acento no “a”, pois a última sílaba tônica em Guarani *Mbya* não é acentuada. A tonalidade aparece na oralidade da palavra. Essas modificações na escrita são decorrentes das diferenças dialetais presentes nas derivações do Guarani.

A palavra *Tekoa* é polissêmica e, dependendo da fonte utilizada e do subgrupo que a utiliza, ganha diferentes significados que se complementam.

A palavra *Tekoha* é a forma que o povo Guarani se refere a sua terra tradicional. Porém, mais do que um simples espaço ocupado pelo grupo ou de onde se retira sua subsistência, é nesta terra que se produz toda a cultura Guarani. Segundo os principais dicionários, a palavra *Teko* significa: modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma comportamento, hábito, costume. Assim, é no *Tekoha* que os Guarani realizam seu modo de ser.<sup>82</sup>

A *Tekoa* também é usada para designar comunidade, lugar onde os Guarani realizam seu modo de ser. A palavra *Tekoa* representa a terra para o Guarani, é o lugar onde acontece seu modo de ser, ou *nhandereko*. Mello define *Tekoa* como:

A terra em que se mora, a aldeia, a *tekoá* não pode ser qualquer terra. A terra Guarani, que foi habitada, segundo os mitos, pelos “antigos avôs” (...) é uma terra com características específicas. Ela deve propiciar a realização do *Nhanderekó* – jeito de ser, Guarani em todos os seus aspectos, sejam materiais ou morais. Esta *tekoá* é formada por três espaços físicos indissociáveis: a aldeia propriamente dita onde estão as casas, a roça e a mata.<sup>83</sup>

Uma *Tekoa* geralmente é formada por uma família extensa, numerosa, considerada uma instituição autônoma. Cada pessoa é parte de uma família extensa e se identifica com ela. “A família extensa é um grupo de pessoas relacionadas entre si por laços de parentesco consanguíneo que inclui: avós, avôs, pais, mães, tios, tias, maridos, esposas, cunhados, cunhadas, filhos, filhas, sobrinhos e sobrinhas.”<sup>84</sup>

<sup>82</sup> CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Povo Guarani grande povo, vida, terra e futuro.** KaiowáDourados/MT : Comissão de Lideranças e Professores e CIMI, 2007. p. 06.

<sup>83</sup> MELLO. 2001. Op. Cit. p. 10.

<sup>84</sup> CIMI, 2007. Op. cit. p. 08.

Aqui aparecem os laços de parentesco que, juntamente com a língua, formam o conjunto de elementos que compõem a identidade Guarani Mbya. Não se trata de uma identidade única, ou particular/individual, mas uma identidade coletiva assim como coloca Giust,

Os grupos, como pontos intermediários entre indivíduo e sociedade, são espaços de construção identitária porque asseguram funções de sustentação e de apoio. É nos vínculos afetivos tecidos com os outros, na possibilidade de dividir objetos e projetos que se desenvolve o sentimento de identidade.<sup>85</sup>

É na convivência familiar dentro da *Tekoa* que o Guarani *Mbya*, se identifica etnicamente. No entanto, esse aspecto não fica restrito apenas dentro do grupo, ele se estende para fora, de modo que, se houver uma família vivendo fora de uma comunidade, essa identidade se faz presente.

Esta idéia de uma especificidade dos vínculos e dos sentimentos primordiais relacionados aos sentimentos e aos vínculos civis foi amplamente retomada nos estudos sobre a etnicidade para dar conta da qualidade primária e fundamental da identidade étnica: primária como as características físicas, o nome, [...] e fundamental pelo grupo de “base” como emoções, sentimentos, instintos, [...] Entre todas as identidades que o indivíduo pode ter, a identidade étnica é que responde de modo mais completo a essas necessidades, porque o grupo étnico representa por excelência o “refúgio” de onde não podemos ser rejeitados e onde jamais estamos sós.<sup>86</sup>

A identidade étnica consta como um dos valores reivindicados pelo grupo. Constitui muito além dos elementos de parentesco ou de pertencimento a um grupo étnico. Está relacionada a todo um conjunto, que para o Guarani vai desde a forma de relacionar-se com a terra e o espaço que ocupa, até as relações com as pessoas fora do grupo, especificamente com a sociedade não-indígena. O que Cuche denomina de identidade social:

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

A identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social.<sup>87</sup>

Para o Guarani, a cultura se constitui em um “bem herdado” das gerações anteriores, seus antepassados, e se expressa especialmente nos rituais da Casa de Reza – a *Opy*. A cultura é o “modo de ser” expresso em três elementos: educação, linguagem e

---

<sup>85</sup> GIUST-DESPRAIRIES, Florence. A identidade como processo, entre ligação e desprendimento. In: ZUGUEIB NETO, Jamil (org). **Identities e crises sociais na contemporaneidade**. Curitiba. Ed. UFPR, 2005, p. 213.

<sup>86</sup> POUTIGNAT, Philippe, STREIFF- FENART, Jocelyne. Op.cit. p. 89 e p.90.

<sup>87</sup> CUCHE, Denys. Op.cit. p. 177.

economia, presentes nas atividades da comunidade.

A linguagem, elemento fundamental na cultura guarani, como já foi assinalado, deve ser considerada ao se pensar a escola Guarani. A linguagem não apenas como um grande veículo de educação – aprende-se quase o essencial pela língua –, mas também como a forma de pensamento de um povo, de uma sociedade. Através da linguagem um povo, uma nação expressa sua maneira de pensar. É uma das grandes forças do povo Guarani. A linguagem ganha força e tem especial significado na oralidade. A tradição lingüística do Guarani foi mantida historicamente pela oralidade. Melià ainda explica que:

Desde que a América é América, isto é, desde que esse outros homens vindos do Ocidente pisaram este continente pela primeira vez, a questão das línguas tem acompanhado todo o processo de conquista e evangelização. As violências, as perseguições, as ameaças, as reduções, e também as alianças, os contratos, os acordos de paz têm passado pela língua e na língua têm deixado sua marca. O estado no qual se encontram essas línguas na América é um dos melhores indicadores do que tem ocorrido com as sociedades americanas. Se existe uma luta pela terra, com muito mais veemência existiu e continua existindo uma luta pela língua.<sup>88</sup>

Assim como houve todo um processo de desapropriação dos bens materiais e imateriais dos povos que aqui encontraram, substituir a língua materna pela língua do “mais forte” era uma questão de tempo. Reduzir a língua a instrumento de comunicação oral significava discriminá-la ainda mais, pois a escrita pertencia ao senhor, ao ditador por excelência. No entanto, de certa maneira, a oralidade as têm mantido mais livres e autênticas. Como afirmou Augusto Roa Bastos no *Yo el Supremo* (Eu o Supremo): “*la tradicion oral es el único language que no se puede saquear, robar, repetir, plagiar*”.<sup>89</sup>

O ininterrupto processo de transmitir a língua de geração para geração, por meio da tradição oral, fez com que esta não se perdesse. “O cuidado com a palavra, seus segredos, a valorização da oratória dentro da cultura Guarani se dá pelo fato deste povo crer que a língua falada por eles foi lhe entregue por Deus, sendo assim a palavra é uma expressão sagrada”.<sup>90</sup>

O fato de a língua Guarani ter sobrevivido a todo o processo de colonização e expropriação que se passou na história de formação deste país é motivo para estudos, especialmente de lingüistas. Essa preocupação não é recente, tanto que no ano de 1639, foi publicado em Madrid, Espanha, pelo Padre Antonio Ruiz Montoya o primeiro dicionário da língua Guarani, com 814 páginas e com cerca de 8.100 palavras. Em castelhano recebeu o

<sup>88</sup> MELIÀ, Bartomeu. O encobrimento da... Op. cit. p. 80.

<sup>89</sup> Idid.: “A tradição oral é a única linguagem que não pode ser saqueada, roubada, repetida, plagiada, copiada”. p. 80.

<sup>90</sup> CIMI, 2007.op.cit. p. 16.

nome de “Tesouro da língua Guarani”.<sup>91</sup>

Ao longo dos mais de 500 anos da história de contato entre as diferentes culturas, a preocupação do povo Guarani, seja *Mbya*, *Nhandeva* ou *Kaiowá*, em manter sua língua, ainda que com adequações e modificações ao longo do tempo como é próprio de qualquer língua, surge como um forte fator de manutenção da cultura, do modo de ser e, mais do que isso, um modo de sobrevivência, de estratégia de resistência frente ao desconhecido, ao outro. A língua, para os Guarani constitui uma forma clara de marcar a identidade do grupo. Assim como considera Mello, “o modo como se fala é para os Guarani um retrato da história e do ‘modo de ser’ de cada um, o que os diferencia entre si e afirma sua identidade”.<sup>92</sup>

Considerada tesouro no sentido de que é através da língua que são passados, de geração para geração, todos os preceitos, costumes e o modo de ser Guarani, na educação Guarani a linguagem assume um papel central e específico:

Os Guarani Mbya mantêm sua língua viva e plena, sendo a transmissão oral o mais eficaz sistema na educação das crianças, na divulgação de conhecimentos e na comunicação inter e intra aldeias, constituindo-se a língua no mais forte elemento de sua identidade. Poucos Mbya, e em sua maioria representantes (ainda jovens) de seus interesses junto à sociedade nacional, falam o português com certa fluência. Crianças, mulheres e velhos são, em grande parte, monolíngües.<sup>93</sup>

As informações disponíveis permitem-nos afirmar que, na comunicação intragrupal (Guarani – Guarani), a língua usada é sempre a Guarani, mesmo nos assuntos que envolvem a cultura dominante, enquanto que na comunicação intergrupala (Guarani e não-Guarani) a língua usada é a portuguesa.

As mulheres, principalmente as acima de 40 anos, são, em grande maioria, bilíngües receptivas, ou seja, entendem a língua portuguesa, mas não a falam. Muitas são monolíngües em Guarani. Outras são bilíngües, mas preferem, dependendo do contexto, usar sua língua materna. O português é usado apenas quando isso é exigido, mas até nessas interações elas podem lançar mão de intérprete, ou seja, da ajuda de maridos, pais, irmãos, dentre outros. As mulheres de todas as idades têm como tarefa principal as atividades domésticas, o que justifica o fato de o seu quadro lingüístico ser diferente do utilizado pelos homens.

Já os homens são bilíngües ativos, falam as línguas Guarani e portuguesa, pois são

---

<sup>91</sup> Ibid. p.16.

<sup>92</sup> MELLO, 2004. Op. Cit. p. 13.

<sup>93</sup> LADEIRA, Maria Inês. **Guarani Mbya em SC**. CTI – Outubro/2003. Disponível em < <http://www.socioambiental.org/pib/epi/guaranimbya/ling.shtm> > Acesso em 11 de novembro de 2007.

eles que assumem as funções que exigem um contato mais direto e sistemático com os não índios. Isso faz com que tenham mais oportunidades de usar a língua portuguesa do que as mulheres.

Assim sendo, podemos dizer que, lingüisticamente, os Guarani podem ser monolíngües em Guarani; bilíngües receptivos/responsivos ou bilíngües ativos. Essa realidade sociolingüística permite o reconhecimento de que os Guarani têm seu sistema próprio de educação, no qual a importância da palavra/imagem é cosmológica e intrínseca a toda a compreensão de mundo, o que faz com que os organismos governamentais desenvolvessem meios e formas de garantia de direitos, tanto na legislação civil como educacional.<sup>94</sup>

O Guarani, em termos de língua é basicamente oral; no entanto, recentemente surgiu a preocupação de registrar o que se fala, de escrever, inclusive para que a língua não se perca e, nesse sentido, a escrita tem sido um instrumento útil para fortalecimento da língua. *Tape nhandereko* – A escrita é uma espécie de ver o som. A unificação da forma escrita da língua Guarani pode auxiliar no fortalecimento político do grupo. Em Santa Catarina vem sendo introduzida com maior ênfase a partir do momento em que as escolas se fazem presentes dentro das aldeias, em 1996, através da política de Educação Indígena desenvolvida pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação.

No caso de SC, muitos *Mbya* vêem a escola como algo positivo, porém outros olham com desconfiança. Entre os mais velhos, há a preocupação de que ocorra a substituição da língua *Mbya* Guarani pelo português, uma vez que a alfabetização é realizada de maneira bilíngüe.

Paradoxalmente, a tradição, a história dos Guarani foi mantida pela oralidade.

Sociedade oral por excelência onde a retórica tem lugar de destaque, o conhecimento das “belas palavras”, base dos ensinamentos, é o atributo mais desejado. A conservação do saber e das tradições é valorizada justamente pelo seu componente de oralidade. O desenvolvimento ou aprimoramento do ser humano, do ser *Mbya*, passa pelo aperfeiçoamento de seu discurso oral, pela penetração que este pode alcançar no seio da comunidade.<sup>95</sup>

Por isso, lidar com a linguagem Guarani na escola, mesmo que se apresente como uma necessidade no contexto atual das aldeias, torna-se ao mesmo tempo um desafio, uma

---

<sup>94</sup> Informações obtidas no Projeto do Programa de Formação de Professores Guarani: *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, Documento do acervo da SED (Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina). 2006.

<sup>95</sup> LADEIRA, Maria Inês. “O caminhar sob a luz” – o território *Mbya* à beira do oceano. São Paulo: PUC, março de 1992. Dissertação de Mestrado. p. 66.

vez que se leva ainda em consideração (e neste aspecto se descartaria a necessidade da escrita) que a sabedoria advém das revelações contidas nos sonhos, da iluminação obtida por aqueles que obedecem às regras ditadas pelos mitos e que estão mais próximos de *Nhanderu* e do conhecimento.

A preocupação com relação à alfabetização na Língua Guarani, especialmente no aprendizado da escrita é que a criança perca a entonação e musicalidade presentes na oralidade, pois além da linguagem usual (*ayvu*), os *Mbya* conservam uma linguagem ritual, extremamente elaborada: *ayvu porã*, expressão traduzida por “belas palavras”, revelada pelas divindades aos dirigentes espirituais e pronunciada em ocasiões especiais. Os discursos proferidos contêm um vocabulário peculiar e fazem menção a conceitos especiais de ordem mítica que em geral analisam uma situação atual.<sup>96</sup>

Percebe-se, nesse sentido, que a preocupação aparece com relação aos bens culturais, ou aos elementos próprios da cultura *Mbya* Guarani. Conservar o modo de falar, de se expressar linguisticamente é também garantir que a cultura permaneça, que o modo de ser seja garantido, como Hall propõe: uma concepção de cultura generosa, que inclui as “práticas vividas” ou “ideologias práticas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência”.<sup>97</sup>

Não basta aprender a escrever a língua, há a necessidade de manter a maneira como se fala essa língua, o sentido de sua oralidade, que foi passado de geração em geração pela tradição, pelos mais velhos. Isso dá sentido à Língua Guarani.

Além da linguagem, a educação e a economia Guarani são elementos fundamentais da cultura e identidade Guarani. A educação tradicional Guarani será abordada no segundo capítulo. A economia é o aspecto abordado a seguir.

O entendimento de economia, entre os Guarani, consiste na economia da reciprocidade – o *jopói*:

Na economia Guarani, o princípio de solidariedade com o próximo não se manifesta de forma coletiva, em que todos trabalham juntos e todos são donos de tudo. O que existe é uma obrigação moral de ajudar sempre que o outro necessitar, de receber ajuda quando precisar e participar com alegria do trabalho do outro Guarani sempre que o outro necessite. Essa ajuda é chamada de *jopói*.<sup>98</sup>

A reciprocidade pode ser percebida nas relações internas, dentro da *Tekoa*, na aldeia, nas comunidades mais tradicionais, porém nas relações com a sociedade envolvente e

<sup>96</sup> LADEIRA, Maria Inês e MATTA, Priscila. **Terras Guarani...** Op. Cit. p. 43.

<sup>97</sup> HALL, S. Apud: EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 54.

<sup>98</sup> CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Op.cit. p. 9.

nos meios de sobrevivência a que estão submetidos já não está tão presente o *jopói*, pois segundo Melià, a partir da chegada dos europeus a este continente, houve um “encobrimento” gradativo de muitos valores culturais específicos. Isso não apenas com os Guarani, mas com a maioria das populações indígenas que foram subjugadas à dominação de uma cultura de fora.<sup>99</sup>

Outro fator importante a ressaltar é que a economia Guarani é fundamentalmente a economia doméstica, economia da casa; isso se dá especialmente nas famílias de colonos. As famílias produzem para se sustentar, o excedente produzido é o luxo, para a festa. Enquanto dá mais, recebe mais; pode receber prestígio.

*Jopoi* significa – mãos – poi / jô – estar junto –, reciprocidade ou mãos mútuas, mãos abertas uns para os outros. Essa economia da reciprocidade continua sendo o ideal de economia. O grande desafio da nova geração é não se deixar se constituir como uma sociedade de classes, na forma concebida no capitalismo da sociedade ocidental. É um aspecto cultural que está se transformando. A reciprocidade ocorre também no modo de conceber território, que supera os limites físicos da aldeia,

São as redes de reciprocidade, mantidas por alianças estabelecidas entre as famílias extensas, que sustentam e sedimentam as relações intra-étnicas. A comunicação entre as aldeias é intensa e inerente à própria vida de seus integrantes. Assim os aldeamentos do litoral (...) constituem espaços de aliança e definem sua mobilidade e o sentido de ocupação para a reprodução física e cultural Guarani.<sup>100</sup>

Para Sílvio Coelho dos Santos, a reciprocidade equivalia à “‘economia da abundância’, ou seja, a circulação dos bens objetivava atender às necessidades de todos, e não apenas de alguns”.<sup>101</sup>

As redes de reciprocidade são mantidas pela mobilidade existente entre os membros das aldeias Guarani, que constitui outro elemento cultural importante e está relacionada ao conceito de lugar, como um espaço físico que reúna as características essenciais e possibilitadoras da vida Guarani. É da mata que o Guarani retira o necessário para seu sustento. Além da coleta de frutos e raízes, a mata ainda traz a possibilidade de caça de alguns animais que fazem parte da dieta dos Guarani. Além disso, a terra possibilita a agricultura, com a plantação de milho, mandioca, batata doce, feijão, abóbora, café, palmito,

<sup>99</sup> MELIÀ, B. 1992, op. Cit. p. 73,

<sup>100</sup> GUIMARAENS, Dinah. (org.). **Museu de arte e origens – mapa das culturas vivas Guaranis**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003, p. 105.

<sup>101</sup> SANTOS, Sílvio Coelho; NAKE, Analiese; REIS, Maria José, (Orgs.) Versão para o francês de Rosa Alice Mosiman. **São Francisco do Sul: muito além da viagem de Gonneville – Bien au-delà du voyage de Gonneville**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2004, p. 46.

banana, abacaxi e criação de peixes e galinhas – produtos que servem para o consumo próprio.<sup>102</sup>

Nos dias atuais, a economia das comunidades *Mbya* Guarani depende da agricultura e da venda do artesanato, que compõe outros elementos da cultura Guarani. Os homens fabricam armas (arco e flecha, tacape, lança, machadinha), cocares e instrumentos musicais (flauta, rebeca, chocalho). As mulheres confeccionam colares, brincos, pulseiras, leques, bolsinhas e cestos.<sup>103</sup>

As peças confeccionadas no artesanato tinham antigamente finalidade utilitária e religiosa, eram usadas nos rituais; hoje são fontes de rendimento e de complementação importante na economia das famílias. O dinheiro ganho com a venda do artesanato possibilita a compra de outros produtos para o próprio sustento. A economia está baseada no modo de vida da grande família. As palavras de Litaif e Darella expressam bem como os *Mbya* Guarani hoje lidam com a comercialização do artesanato:

A agricultura é atividade de importância fundamental na vida das famílias *Mbya*, mas o fomento ao artesanato e sua conseqüente comercialização significa atualmente uma fonte essencial de sua subsistência. Os Guarani de Santa Catarina relatam que o incremento ao artesanato comercial surgiu ao entrarem em contato com o turismo no litoral brasileiro. Os *Mbya* vendem seus artesanatos ao longo das rodovias BR 101 e 280 e outras, nas vias públicas de cidades vizinhas a suas aldeias, deixam-nos consignados em lojas, escolas, órgãos públicos ou empresas, assim como têm participado de diversas feiras de artesanato, festas religiosas ou eventos especiais.<sup>104</sup>

Além de peças ornamentais, confeccionam também as “imagens representativas”, que simbolizam o respeito à natureza e a *Nhanderu* (Nosso Pai verdadeiro). Os próprios Guarani explicam as formas e o material com os quais, esse artesanato é elaborado:

Desde criança nosso pai nos ensina para fazer imagens representativas com madeira leve (caxeta). Para fabricarmos imagens representativas nós cortamos a madeira leve (caxeta) na lua minguante para que não estrague o trabalho construído. Para fabricarmos as imagens representativas nós observamos os animais silvestres. (...) Dessa forma nós fazemos porque Nosso Pai verdadeiro nos deu sabedoria para fazermos artesanato sagrado.<sup>105</sup>

As imagens representativas também são vendidas para os não-índios, assim como as demais peças de artesanato. Para o Guarani, tudo que é feito tem um significado que sempre é voltado para a sabedoria, a natureza, o sagrado. Por isso, confeccionam imagens de

<sup>102</sup> Ibid. p.127.

<sup>103</sup> Ibid. p. 119.

<sup>104</sup> LITAIF, Aldo e DARELLA, M. Dorothea Post. Op. Cit. p. 16.

<sup>105</sup> GODOY, Maria G. Ghizzi. **Nhande reko Ymaguare a'e a'ẽgua – nossa vida tradicional e os dias de hoje: índios Guarani Mbya**. São Paulo: Terceira Margem, 2007, p. 121.

pássaros, tais como tucanos, corujas, papagaios, e de animais: tamanduá, tatu, macaco, onça, coati e outros. As esculturas e as pinturas são feitas em madeira, na maioria das vezes com um significado religioso.

As imagens representativas são resultado de um fino olhar e de muita observação da natureza. As formas, as expressões usadas nas esculturas reproduzem aquilo que é representado, com detalhes marcantes que identificam a escultura, a pintura no primeiro olhar. São esculturas de animais e pássaros feitas em diversos tamanhos, geralmente em miniaturas que simbolizam estreitamente a imagem real.

Pode-se afirmar, também, que o artesanato de imagens representativas é próprio dos Guarani, pois não se percebeu entre os *Kaingáng* e os *Xokleng* a confecção dessa forma de artesanato. Para o Guarani, fazer especificamente esse tipo de artesanato é compreender o que *Nhanderu* ensina. É ter sabedoria diante de “nosso pai / deus”. Por isso, muitos dos Guarani preferem fazer o artesanato de imagens representativas.<sup>106</sup>

As figuras apresentadas na seqüência são alguns exemplos desse artesanato.

---

<sup>106</sup> Ibid. p. 122.

Figuras 06, 07 e 08 – Artesanato Guarani – Adornos e esculturas (miniaturas) de animais<sup>107</sup>



<sup>107</sup> ROSA, Helena Alpini. **Artesanato Guarani - colares**. 2006. 1 fot.: color.; 9,5 x 7,0 cm e **Esculturas**: 2 fot.: color.; 95,5 x 7,0 cm.

Porém, os elementos constitutivos do modo de ser Guarani não se resumem à economia, nem tampouco ao artesanato. O que identifica o modo de ser Guarani é um conjunto de elementos, o que faz com que o *Mbya* Guarani se diferencie de outros grupos indígenas e da sociedade envolvente.

Esses elementos não estão dissociados uns dos outros, fazem parte de um todo, que é sintetizado pelo grupo como “o modo de ser Guarani”. A busca da terra sem mal, por exemplo, não é apenas a busca de um espaço material para viver, mas é um princípio religioso para o Guarani, é o componente que agrega outros sistemas.

O aspecto religioso, principal fator de sobrevivência física e cultural do grupo (...). Eles regulam suas relações sociais, políticas, econômicas ou cosmológicas através da religião, que se cristaliza na busca da terra sem mal – o paraíso mítico, onde os alimentos provêm do florescer exclusivo da natureza; onde os animais vivem em plena harmonia e há o encontro com o Deus Criador do mundo.<sup>108</sup>

Todo o conjunto do universo cultural Guarani sintetiza-se como modo de ser – *nhanderekó*. Melià traduz um pouco, nas palavras abaixo, o cotidiano de uma das *tekoas*, nos rituais realizados que podem ser observados pelas pessoas que não pertencem ao grupo:

*La tarde alarga sus sombras y la luz se hace densa. Los Nhanderu\* se turnan em lá oracion. Las mujeres acomapanan com sus taquaras. Los hombres se unem a la danza. Y la noche llega. Es la hora de destapar la chicha. Al llegar su turno una muchacha le ofrerecerá la chicha em un pequeño porongo. Cada vez más se acrescianta el número de los participantes em la danza. En un intervalo un ñanderu exhorta a los suyos a permanecer fieles a sus tradiciones, a su modo de ser, a sus comidas.*<sup>109</sup>

Podemos observar que a preocupação com a fidelidade às tradições culturais é constante entre os Guarani em todas as comunidades. Exemplo disso, no Curso de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, frequentemente o *Karai* Alcindo exorta aos professores que a escola não tome o lugar da Casa de Reza – a *Opy*, pois é na *Opy* que os Guarani aprendem o modo de ser, o *nhandereko*. Na seqüência, se explicita um pouco mais a respeito desse modo de ser.

<sup>108</sup> DANTAS, op. Cit. p. 02.

\* *Nhanderu* – No Paraguai é usado com o mesmo significado que os Guarani *Mbya* no Brasil tem para o *Karai*, representante de *Nhanderu* (nosso Deus – nosso Pai) dentro da aldeia. São denominações para identificar o líder espiritual.

<sup>109</sup> MELIÀ, Bartomeu. **Una nación dos culturas**. Asuncion del Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 4ª. Edição, 1997. p. 25: “A tarde aumenta as sombras e a luz se torna densa. Os Karais se unem em oração. As mulheres acompanham com suas taquaras. Os homens se unem para a dança. E a noite chega. É a hora de destampar a *chicha*. Ao chegar a hora uma moça oferece a *chicha* em um pequeno porongo. Cada vez mais aumenta o número dos participantes na dança. Num intervalo um *Karai* exorta os seus a permanecerem fiéis a suas tradições, a seu modo de ser, a sua comida.”

### 1.3. Nhandereko – (Nosso) modo de ser Guarani

O modo de ser acontece na *Tekoa*, ou seja, o lugar onde existem as condições de exercer o modo de ser, esse modo de ser traduzido por sistema, lei, cultura, norma, hábito, comportamento, costume. Por isso, como anteriormente já foi mencionado, esse lugar deve reunir as condições ecológicas, físicas e estratégias “que permitem compor, a partir de uma família extensa, com chefia espiritual própria, um espaço político-social fundamentado na religião e na agricultura de subsistência.”<sup>110</sup>

Na *Tekoa*, o espaço por excelência do aprendizado do *nhandereko* é na Casa de Reza, na *Opy* espaço do sagrado, do espiritual, onde *Nhanderu* (Nosso pai) revela ao *Karai* (líder espiritual) seus preceitos e seus ensinamentos. O que Melià observou numa *Tekoa* do Paraguai acontece também nas *Tekoas* do Brasil, mais especificamente na *Opy*:

Na Casa de Rezas nós usamos violão (*mbaraka*), tambor (*angua'a pu*), violino rabeça (*rave*), chocalho (*mbaraka miri*) e taquara sonora (*takuapu*). Usamos cachimbo para nós fumarmos e para os rezadores tratarem (os doentes). Os rezadores na Casa de Rezas quando tocam violão é para nos alegrar. (...) Quando dançamos no pátio da Casa de Rezas tocamos violão, violino rabeça, tambor e chocalho.<sup>111</sup>

*Nhandereko*, o modo de ser, não é pessoal, individual isolado. É sempre abrangente, comunitário, de pertencimento coletivo: “nosso modo de ser” – *nhande reko* ou *ñande reko* – *nhande* – inclusivo; *ore* – exclusivo.<sup>112</sup>

Através da designação *nhandereko yma guare* (o modo de ser tradicional), projeta-se um universo próprio de conhecimentos que se impõe como uma estratégia cultural e política, para os indígenas *Mbya*. Esse modo de ser se desenvolve em um lugar específico, que para os *Mbya* Guarani do litoral de Santa Catarina é especificamente a Mata Atlântica. Esse ambiente constituiu um ambiente de identificação. “Viver no meio do mato” (*ka'aguy re mbyte pe*) exprime uma realidade e uma condição de continuar a levar avante o modo de ser designado *nhandereko*.

Compreender o meio tradicional exige entender o próprio pensamento indígena no qual o mito tem o poder de fundamentar um modelo de saberes e de condutas. Entende-se a presença da floresta como uma forma de desenvolver a personalidade e obter meios de

<sup>110</sup> LADEIRA, **Terra indígena ...** Op. Cit. p. 34.

<sup>111</sup> GODOY, Maria G. Ghizzi. 2007, op. cit. p. 74.

<sup>112</sup> GODOY, Maria G. Ghizzi. *Diálogos interculturais: a educação escolar indígena e as tradições Guarani Mbya*, 2007, Trabalho apresentado no **III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, realizado entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

prestígio. É só no contato com a natureza que a vida espiritual expressa comunicação e convicção. As sagradas palavras ordenam-se no *Tekoá*, nos rituais religiosos realizados diariamente na Casa de Rezas, na comunicação simbólica fundada na troca e reciprocidade.<sup>113</sup>

O modo de ser não diz respeito somente aos eventos culturais e religiosos da vida na aldeia, mas a todos os aspectos da vida ou a quase todos que se diferenciam das populações envolventes. O modo de cozinhar, de ter e educar os filhos, a hierarquia doméstica e na comunidade, são alguns exemplos desse modo de ser.

Na sua história de vida, Fabiana Pires de Lima (*Yva Poty*), nascida na Aldeia Pinhal, no Paraná, e atualmente vivendo na Aldeia *Tenondé Porã*, em São Paulo, relata um pouco do modo de vida:

No inverno gostávamos de comer milho torrado, batata doce e mandioca, porque o milho no inverno o milho já havia endurecido e já não tinha mais milho verde. Para nós comermos assávamos batata doce, mandioca; o milho nós torrávamos. O milho torrado socávamos no pilão para farelar. Quando eu era criança eu vi que a minha mãe, quando ganhava bebê, ela não consumia carne de cateto nem carne de veado e peixe. Quando a nossa mãe ganhava bebê, nosso pai dava banho com água e cinza e nós também não consumíamos mais carne de cateto nem carne de veado e peixe. A minha mãe dava de mamar na cama ao bebê, fazendo artesanato. Depois de completar um mês, ela levantava da cama e já podia fazer seu serviço na casa e também podíamos comer carne.<sup>114</sup>

Seguir o *nhandereko*, o modo de vida, implica compromissos que se expressam nas relações com os parentes, na vida familiar, religiosa, na subsistência ligada ao plantio e à confecção de artesanato, no uso da língua Guaraní *Mbya*. Os compromissos e a língua são ensinados essencialmente na Casa de Reza – a *Opy*, onde o *Karáí* é responsável por transmitir aos integrantes da comunidade, da *Tekoa*, os ensinamentos de *Nhanderu*.

Embora haja um certo segredo com relação aos ensinamentos e práticas da Casa de Reza, percebe-se nos depoimentos e entrevistas que são ensinamentos relacionados ao curso natural das coisas, ao respeito à natureza, à capacidade de perceber os sinais que a natureza envia. Essas práticas são chamadas xamânicas, que não só permitem a continuidade de antigos valores como também marcam os significados sociais com uma grande ênfase nas aldeias.

Projetos que permitem uma maior compreensão de tendências como reflorestamento, ampliação das terras, presença da escola, que estão sendo avaliados na

---

<sup>113</sup> Id.

<sup>114</sup> GODOY, op. cit. pp. 49 e 50.

conjuntura de influências culturais, são sempre muito discutidos na comunidade antes de serem colocados em prática dentro das aldeias.

Para vários líderes indígenas, as novas conquistas públicas representam direitos de cidadania e de progresso cultural. A discussão de valores ligados ao letramento tornou-se onipresente entre os Guarani diante da definição política da educação escolar indígena.

Para as comunidades Guarani *Mbya* contemporâneas, a escola pública é uma instituição recente e em cada comunidade provoca reações diferentes. A preocupação maior dos *Karai kueri* (considerada hierarquicamente a maior autoridade dentro da *Tekoa*) é que a escola venha a ser um espaço que diminua a importância da *Opy* e, com isso, as crianças e jovens venham a abandonar o modo de ser Guarani.

## CAPÍTULO 2 – ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA / GUARANI

Os Guarani são muito mais abertos do que nós para aprender as coisas dos outros, eles dialogam com a gente. O diálogo intercultural não somos nós que fazemos, são eles. Quantos de nós falamos Guarani? E quantos deles sabem falar o português? A maioria. Eles aprendem, mas também estão escolhendo não sair do modo de vida deles. É uma escolha positiva, não é porque não saibam sair, é que não querem sair. Estes povos são exemplos pra nós de diálogo intercultural, que não é botar água no vinho e fazer uma coisa que não é nem água nem vinho. Diálogo cultural é beber água e beber vinho.<sup>115</sup>

### 2.1. Educação Guarani: legado de um povo

Ao se traçar a trajetória histórica da Escola presente na comunidade Guarani, de Massiambu, Palhoça / SC, há que se conhecer primeiro o significado de educação para os Guarani, assim como elucidar a visão de educação que fundamenta esta pesquisa. Busca-se, assim, evidenciar o embate cultural entre a Educação tradicional Guarani e os elementos educacionais propostos pela escola.

O termo educação, extenso em sua aplicabilidade e definições, é entendido como um processo histórico que se compõe nas relações estabelecidas no grupo. Não se pretende enunciar um conceito fechado de educação, nem tampouco colocá-lo como o centro desta pesquisa. No entanto, para se estabelecer um diálogo com o que os Guarani entendem como educação, a partir da tradição cultural e identitária que praticam ao longo dos anos de contato com a sociedade não-indígena, há que se explicitar como a entendemos.

Para tanto, apresenta-se um conceito amplo que está expresso nos documentos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, em que o termo “educação” é apresentado como aquilo que não se dá apenas na escola, mas para além dela. A educação consiste em:

Todas as atividades voluntárias e sistemáticas destinadas a satisfazer necessidades de aprendizagem. Processo de conscientização crítica do conhecimento. A educação, quando ocorre de maneira informal, confunde-se com o fenômeno do crescimento; ao processar-se em um ambiente determinado e controlado, pode ser formal e informal. A Educação não ocorre apenas na escola; ela é um processo

---

<sup>115</sup> MELIÀ, Bartomeu. **Texto: Respeito – Sobre o povo Guarani** Disponível em: <http://www.iande.art.br/textos/respeito.htm> >/ Acesso em 13 de novembro de 2008

permanente que se efetua na família, na comunidade, no trabalho, na comunicação social, enfim, na interação do homem com o meio.<sup>116</sup>

São muitos os teóricos a escrever sobre educação. Pontuando a partir da Modernidade podem-se citar Kant ou Rousseau com conceitos específicos e elucidativos da função que a educação, especialmente a formal, exerce sobre os grupos, porém não é este o propósito desta pesquisa; na perspectiva interdisciplinar, que considera o contexto social, cultural, histórico e político em que se desenvolve um determinado grupo de pessoas, há que se ampliar essa concepção:

As conceituações tradicionais de Educação em geral dão maior ênfase à sua dimensão subjetiva, ou seja, aos aspectos de sua prática ligados exclusivamente aos sujeitos da educação, ao seu aprimoramento individual e ao alcance de certos ideais morais e intelectuais tidos como superiores, independente de tempo e lugar. Conceituações mais recentes, sobretudo a partir de Durkheim, consideram a educação como dependente das condições sociais, que variam segundo o país e a época. Essa nova abordagem tanto pode destacar o papel que a educação exerce para uma suposta harmonia social e um ajustamento funcional ao todo, ou, segundo outras tendência interpretativas, denunciar o sentido de controle social que ela impõe, na medida em que serve ao poder, inculcando valores dos grupos dominantes da sociedade, e assim colabora para a reprodução e perpetuação da mesma ordem social ao longo das gerações.<sup>117</sup>

Percebe-se na citação feita acima, que as discussões e conceitos em torno do termo “educação” têm diversas implicações, que não estão reduzidas apenas ao campo do conhecimento formal de aprendizagem de conteúdos e conceitos produzidos historicamente pela humanidade. Deve-se olhá-la como uma espécie de “sistema” regido por relações estabelecidas dentro dos variados grupos.<sup>118</sup> Assim, a educação, como conjunto de valores que se relacionam a outros elementos, contribuem para a manutenção da cultura e da identidade das diferentes sociedades. Como conceito, no sentido amplo, a educação se aplica

---

<sup>116</sup> DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986. Também disponível no endereço eletrônico In: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/>> Acesso em 13 abr. 2008.

<sup>117</sup> Id.

<sup>118</sup> Para Dermeval Saviani, o termo “sistema” é polissêmico e “denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Sistema é um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (...) e comuns.” SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil** GT-05: Estado e Política Educacional, Comunicação apresentada na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 19-22 de outubro de 2008, p. 2. Saviani desenvolve o conceito de sistema em outras obras publicadas por ele, entre elas: SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistemas**. 10ª ed. Campinas, Autores Associados. 2008.

No Dicionário de Língua Portuguesa a palavra “sistema” é entendida como conjunto de elementos materiais ou ideais, entre os quais se possa encontrar ou definir alguma relação; modo, maneira; forma de governo, de organização social. Definições encontradas em FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975, p. 1308.

tanto às sociedades dominantes como a grupos étnicos, ou mais precisamente às sociedades indígenas.

Na Proposta Curricular da SED/SC, a educação é apresentada como resultado das relações sócio-culturais a partir da perspectiva histórico-cultural:

Concepção **histórico-cultural** de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.<sup>119</sup>

Nessa perspectiva, a pessoa e o conhecimento se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento com a criança. Isso significa que o conhecimento não existe sozinho. O professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o educando. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento.<sup>120</sup>

Na concepção histórico-cultural, considera-se que todos são capazes de aprender e as relações e interações sociais estabelecidas entre as pessoas são fatores de apropriação de conhecimento.

As sociedades indígenas, de modo geral, vivenciam um sistema próprio de educação. Cada grupo étnico possui tradicionalmente processos educativos próprios que, de certa maneira, são determinados pela cultura e pelas relações sociais existentes dentro do grupo. Muitas das características educacionais indígenas são comuns entre várias etnias. “Quando fazemos menção à ‘Educação Indígena’, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças.”<sup>121</sup>

O processo de ensino-aprendizagem, na concepção da educação tradicional indígena, ocorre de forma continuada no cotidiano, nas mais diferentes atividades, nas brincadeiras, no modo de vida, nos diferentes espaços dentro da aldeia.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a

---

<sup>119</sup> SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998. p. 15.

<sup>120</sup> Id.

<sup>121</sup> MAHER, Terezinha Machado. A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 16.

nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...<sup>122</sup>

A educação indígena nas comunidades é um compromisso social, pois o conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo, para o bem-estar comunitário. Assim o é em relação a tudo o que se passa dentro da comunidade/aldeia. Todos são responsáveis pela educação das crianças, todos têm o compromisso de ensinar e aprender.

Ana Lucia Vulfe Nötzold ao estudar os Tupinambá, constatou que divididos em grupos locais autônomos, possuíam uma forma de organização básica, onde a obediência às regras preestabelecidas significava a integralização de laços de sociabilidade tribal. Afirma ainda:

A educação é relacionada neste contexto, com as atividades do dia a dia, onde as experiências são aproveitadas para as atividades cotidianas. A maneira natural com que as crianças indígenas eram educadas foi um grande motivo de surpresas para os viajantes quando colocavam que ‘não dão os Tupinambá a seus filhos nenhum castigo nem os doutrina nem os repreendem por coisa que façam’.<sup>123</sup>

A Educação Guarani, igualmente abrangente, configura-se como um complexo sistema de ensinamentos tradicionais da cultura Guarani, transmitido por meio da tradição oral pelos mais velhos, os *Karai kueri* – “líderes religiosos e muitas vezes políticos das aldeias” – para os demais membros da *Tekoa*, comunidade guarani.<sup>124</sup>

O lugar por excelência onde se concentra a educação Guarani é na Casa de Reza, a *Opy*, através das palavras dos *Karai kueri*. A *Opy* como um espaço central, lugar do sagrado dentro da aldeia, tem características específicas.

*Opy* – construção mais comprida (em relação às casas da aldeia), retangular, sempre orientada para leste: a porta está a oeste, uma janelinha dá para o sol nascente. O mobiliário é muito simples: dois bancos ao longo das paredes cegas, num ângulo a rede do xamã, flechas apoiadas contra as paredes: às vezes três bastões cravados no chão e enfeitados com um buquê de penas: os *yvra'i*, bastões insígnias que os homens utilizam para dançar. É nesta casa que se cumprem todas as atividades religiosas: danças, cantos, relatos e comentários das tradições sagradas. É nela que o xamã fuma para descobrir o nome das crianças; é na *Opy*

<sup>122</sup> Ibid. p. 17.

<sup>123</sup> NÓTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Os Tupinambá: a educação e o processo socializador**. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. (Anais), Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 11,12 e 13 de outubro de 1999. p. 393.

<sup>124</sup> CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. Tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978, p. 35.

que no alvorecer são proferidas as ñe'ë porã = as belas palavras, diante do sol nascente.<sup>125</sup>

A descrição feita por Clastres é bastante minuciosa e muitos desses elementos permanecem até os dias atuais na *Opy*, que concentra vários preceitos para exercer o verdadeiro modo de ser Guarani – *Nhandereko ete*. São elementos relacionados ao modo de vida Guarani, à manutenção da língua, da religião, da economia, dos costumes. Percebe-se que a educação é algo que se solidifica especialmente nesse ambiente sagrado, na Casa de Reza, o que significa um valor importante nas relações grupais. Na Casa de Reza, os momentos educativos adquirem outra conotação, saem do cotidiano para o místico, o sagrado. É uma concentração de todos os momentos educativos, sua transfiguração – momento em que o cotidiano ganha razão de ser na experiência religiosa (no sentido de religar, ligação com o sagrado) propiciada pela palavra dos mais velhos, dos objetos sagrados, pelos sons, cantos e rituais.

Em uma pesquisa de campo feita na Aldeia de Mbiguaçu, na Grande Florianópolis pôde-se comprovar o que está descrito acima a respeito da *Opy*. No dia 07/03/2008 ocorreu uma reunião da Comissão *Nhemongueta*<sup>126</sup>, na Casa de Reza da comunidade. Nesta ocasião se teve a oportunidade de conhecer como é a *Opy*. É uma construção simples, com as paredes feitas de barro e taquara e coberta com palha de sapé, de aproximadamente 30 metros quadrados, alongada. Há apenas uma porta do lado oeste e uma pequena janela no alto, por onde entram os raios de sol. Logo na entrada, na diagonal, está instalada uma rede; ao longo das paredes estão dispostos bancos e, no lado inverso da entrada, estão alguns utensílios, a exemplo de urnas com o *ka'aguijy* e alguns instrumentos musicais. No centro há uma fogueira e uma espécie de altar em forma de uma arpa, feito de barro, como se fosse uma escultura no solo, um relevo de aproximadamente trinta centímetros na parte mais alta. Lembra também a representação do colo de uma mulher, como se fosse um útero com as tubas uterinas. Nessa elevação há cunhados desenhos circulares e em forma de losangos, no centro está um cetro (bastão insígnia) enfeitado com penas. Porém, essa representação é peculiar à Casa de Reza de Mbiguaçu, em outras comunidades a casa de reza é uma construção retangular sem aberturas, somente com a porta

---

<sup>125</sup> Id. p. 86.

<sup>126</sup> A Comissão *Nhemongueta* é uma organização regional das lideranças Guarani em Santa Catarina e tem como objetivo melhorar as condições legais relacionadas à terra, à educação e à saúde, reivindicando o que é de direito junto às instituições responsáveis. *Nhemongueta* significa roda de conversa, conversa em conjunto, conversa em grupo.

para o lado oeste e o *ambá*, onde ficam os instrumentos musicais usados nos rituais, como *taquapy*, *mbaracá* e outros

O cacique Hiral de Mbiguaçu autorizou o registro de imagens tanto internas quanto externas, mas não é um espaço aberto para qualquer pessoa e aqui se opta por não expor as imagens, em respeito a um espaço sagrado que possivelmente os Guarani não gostariam de ver exposto.

A *Opy* é considerada pela maioria dos Guarani, como a escola tradicional, lugar onde se aprende quase tudo, principalmente elementos relacionados à manutenção dos bens culturais: cantos, danças, orações, respeito à natureza, à água, aos mais velhos.

Casa de reza, *Opy* representa tudo, pra mim e pra nós, para o povo Guarani, porque é da *Opy* que começa tudo, educação, é os cantos, os conhecimentos, assim de vida mesmo. Então a *Opy* ensina tudo, a *Opy* pra nós é a escola tradicional. Isso a gente não pode negar, porque a *Opy* representa a nossa cultura, porque é a *Opy* que mantém até hoje a nossa cultura, graças a *Nhanderu*. Sem *Opy* a gente não teria a nossa cultura, até hoje a gente tá forte na nossa cultura, então a *Opy* representa tudo, representa a cultura.<sup>127</sup>

No depoimento de José Benites – Cacique da Aldeia Kuriñ de Sorocaba, município de Biguaçu/SC e professor da escola –, percebe-se que, para os Guarani, o espaço sagrado da *Opy* é o local que verdadeiramente dá sentido à vida Guarani. Assim, há uma relação muito íntima entre a religião e a educação, que se expressa nas belas palavras, na *Opy*. A educação dos Guarani é uma educação da palavra, assim como descreve Melià:

La educación del Guaraní es una educación de la palabra, pero no es educado para aprender y mucho menos memorizar textos, sino para escuchar las palabras que recibirá de alto, generalmente através del sueño, y poderlas decir. El Guaraní busca la perfección de su ser en la perfección de su decir; su valorización y su prestigio entre los miembros de su comunidad y aún entre comunidades vecinas viene medida por el grado de perfección incluso la cantidad de cantos y modos de decir que posee. Y como su sabiduría procede del desarrollo de su palabra y ésta, por su vez, de la propiedad e intensidad de su inspiración, es fácil de ver cómo es esencial para el Guaraní la experiencia propiamente religiosa, que no todos conseguirán en el mismo grado, pero a la que todos de un modo u otro aspiran.<sup>128</sup>

<sup>127</sup> BENITES, José. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu – PR, 07 de outubro de 2007.

<sup>128</sup> MELIÀ, B. **El Guaraní: experiência religiosa**. Asuncion- Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1991, p. 36. “A educação do Guarani é uma educação da palavra, porém não é educado para aprender e muito menos memorizar textos, mas para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através do sonho, e poder dizê-las. O Guarani busca a perfeição de seu ser na perfeição de seu dizer (falar); sua valorização e seu prestígio entre os membros de sua comunidade e também entre as comunidades vizinhas vêm medida pelo grau de perfeição inclusive a quantidade de cantos e modos de dizer que possui. E como sua sabedoria procede da desenvoltura de sua palavra e esta, por sua vez, da propriedade e intensidade de sua inspiração, é fácil de ver como é essencial para o Guarani a experiência propriamente religiosa, que nem todos conseguirão da mesma forma, porém a que todos, de um modo ou de outro, aspiram.”

A palavra é de fundamental importância para acontecer o modo de ser Guarani. A palavra vem por inspiração, pelos silêncios e é proferida aos ouvintes como um modelo a seguir. Clastres descreve assim essa importância:

As belas palavras são as palavras sagradas e verdadeiras que só os profetas sabem proferir; são a linguagem comum a homens e deuses. *Ayvu porã*, a bela linguagem, é assim que os mbyas designam o conjunto de suas tradições sagradas. Em Guarani, o adjetivo *porã* qualifica o enfeite, a beleza do que é enfeitado; as belas palavras – palavras enfeitadas.<sup>129</sup>

Entre os Guarani, essas “belas palavras” são geralmente proferidas pelo *Karaí*, considerado a autoridade religiosa, o profeta que recebe a palavra e a reproduz. Segundo Pierre Bourdieu, ocorre a palavra autorizada pelo discurso da autoridade, que é um discurso legítimo, reconhecido pelo grupo. “A especificidade do discurso de autoridade reside no fato de que não basta que ele seja *compreendido* (...), é preciso que ele seja *reconhecido* enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio.” (grifos no original).<sup>130</sup> Ainda para Bourdieu, “o detentor do cetro, conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos, seja sacerdote, professor, poeta, etc.”<sup>131</sup>

Aparece assim a autoridade, ou a liderança, termo usado entre os Guarani. A liderança que detém o discurso, que é “autorizada” a fazer uso das palavras. A palavra, o discurso é o que legitima a sua liderança dentro da comunidade.

Outro aspecto relacionado à palavra e à oralidade é o silêncio, que entre os Guarani está sempre presente. Inclusive em algumas entrevistas, durante a pesquisa, os silêncios foram freqüentes. Esse silêncio também aparece em relação ao que deve ser revelado às pessoas de fora da aldeia e na convivência do grupo. Segundo Pollak, o silêncio, como o não dito, tem muitos significados. Muitas vezes é usado para se preservar tanto os valores étnicos como própria pessoa. Assim como algumas coisas são mais lembradas que outras. Percebe-se que entre os Guarani “há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido.”<sup>132</sup>

Nesse sentido é possível compreender a importância da Língua Guarani como um bem cultural, pois a língua é o sistema que estabelece relações e significados entre as palavras. A escrita tem sido um instrumento decisivo para fortalecimento da língua, a língua falada é o legado do povo Guarani – *Tape nhandereko*. A história do povo Guarani foi

<sup>129</sup> CLASTRES, op.cit, pp. 86, 87.

<sup>130</sup> BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas lingüísticas, o que falar o que dizer**. Tradução Sérgio Miceli, São Paulo: Edusp,s/d. p. 91.

<sup>131</sup> Id.

<sup>132</sup> POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3. 1989. p. 9.

garantida devido à tradição oral, à manutenção da língua como um bem cultural e identitário.

A atitude em face da educação se modifica de modo visível ao longo da história de contato e se torna de certa maneira, responsável pela emergência de aspirações sociais anteriormente desconhecidas. Num plano ideológico, esse processo chamado por Poutignat de “pluralismo cultural” como grupo que valoriza e preserva a identidade cultural.<sup>133</sup> Melià na epígrafe fala do “diálogo cultural”, que aparece claramente entre os Guarani. Como grupo há a preocupação de preservação da própria identidade cultural. Isto aparece de forma clara na manutenção do sistema tradicional de educação, mesmo que a escola já esteja presente dentro das comunidades.

Como um sistema, a educação se dá na *Opy*, através da palavra revelada e inspirada, mas também ocorre pela vivência com os adultos, que desempenham um papel fundamental, pois a educação das crianças começa com a cultura dos pais, antes dela nascer, até o momento em que ela cai - *no'a*, na cultura Guarani, considerado também como um “bem herdado”. Nesse sentido, sempre que se fala de cultura indígena, fala-se sempre de educação. As questões relacionadas ao corpo, como o modo de fazer as necessidades fisiológicas, de caminhar, de perfurar partes do corpo, são considerados elementos da educação Guarani. Isso ocorre dentro de um espaço específico, o espaço da *Tekoa / Yvy* – que pode ser traduzido como o lugar onde “nós somos o que somos”, ou seja, o lugar da nossa cultura. É na *Tekoa* que acontece o *nhandereko* – modo de ser. Pode-se dizer então que a educação consiste no aprendizado do modo de ser Guarani – *teko mbo'e* e acontece principalmente na casa de reza – a *Opy*.

Os professores que participam do Programa de Formação de Educação Escolar Guarani, na avaliação da quinta etapa presencial, expressam bem o que se entende por educação no contexto Guarani:

Antes da escola a nossa educação vinha das pessoas mais velhas e os ensinamentos eram feitos dentro da *opy*, através da reza pelos próprios anciões. Lá as crianças aprendem a respeitar a natureza, a plantar na época certa, a espiritualidade, as regras da vida cotidiana, do parto, do batismo, para que todos possam viver em harmonia. Quando entardece sempre vão à *opy*, fazem a dança do tangará. Em alguns grupos a educação indígena guarani continua como era antigamente, sem sofrer influências dos *jurua*, em outros eles entendem que a educação guarani sofreu mudanças devido ao contato com os europeus.<sup>134</sup>

<sup>133</sup> POUTIGNAT, Philippe, STREIFF- FENART, Jocelyne. Op.cit. p. 72.

<sup>134</sup> SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação de. **Relatório de Atividades da V etapa presencial centralizada do Programa de Formação de Professores Guarani Kuaa Mbo'e – Conhecer, Ensinar.** Avaliação. Governador Celso Ramos – SC – 03-25/05/2008. Arquivo SED.

Há dentro das comunidades uma grande preocupação, especialmente dos *Karai* para conseguir educar dentro da tradição Guarani: o respeito pelos mais velhos, a confecção do artesanato, o plantio do milho, da mandioca, o preparo do terreno para construir uma nova casa, o preparo do *ka'aguijy* – bebida tradicional feita com milho –, entre outros aspectos.

No universo da educação para as crianças e adolescentes, esta não é só de responsabilidade do *Karai*, mas das pessoas mais velhas da comunidade especialmente as mães. O aprendizado se dá pela convivência, pela observação no dia-a-dia, pelo estar junto. Egon Schaden, em sua pesquisa, constatou que “a criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. Desde cedo se ocupam em ‘imitar’ as atividades dos mais velhos: pais e mães; os brinquedos são raros.”<sup>135</sup>

Para as meninas, após os sete anos a mãe ensina todos os preceitos da educação Guarani: o que fazer quanto fica menstruada, como tratar o marido e especialmente ajudar a mãe a cuidar dos irmãos menores, aprendendo para quando tiver os seus próprios filhos. O menino, após os sete anos e até mesmo antes, fica mais com o pai, aprendendo como pescar, como caçar, a dançar o *Xondaro*, o *Tangará* e outras danças e rituais.

Santa Fernandes Soares, professora da escola da aldeia *Tekoa Pyau* e mãe, diz: “Minha mãe educou-nos para fazer o artesanato, para plantar. Plantamos banana e cana... quando minha mãe plantava, nós ajudávamos.”<sup>136</sup>

É a mãe que ensina os preceitos culturais: a língua, a ida à Casa de Reza e o modo de ser. Por isso, dificilmente a criança se separa da mãe nos primeiros anos de vida; se a mãe não pode ficar com ela, por algum impedimento, fica com a avó, ou tia. As meninas convivem o tempo todo com as mulheres, mãe, avós, tias, irmãs mais velhas, pois as crianças aprendem pela observação.

Nos cursos presenciais de Formação Guarani, todas as professoras mães que têm crianças com idade inferior a seis anos as levam consigo. Ou seja, as crianças acompanham suas mães. A relação entre mãe e filhos, para os Guarani, é muito mais do que o estabelecimento de laços afetivos: é a garantia da continuidade da cultura, da língua, do modo de ser Guarani. É uma relação de responsabilidade e especialmente de educação, a educação tradicional mencionada anteriormente – o gosto pela música, pelo canto; o gosto e

---

<sup>135</sup> SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3ª. Edição. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1974. p.59.

<sup>136</sup> GODOY, Marília Gomes Ghizzi (org.) **Nhande reko Ymaguare a'e Aÿgua Nossa Vida Tradicional e os Dias de Hoje, Índios Guarani Mbya**. São Paulo: Terceira Margem, 2007, p. 94.

respeito pela natureza, o respeito pela vida e o exercício da economia da reciprocidade.

As crianças, desde pequenas, são orientadas a seguir o *nhandereko* – o modo de vida, de ser, e isso implica em compromissos que se expressam nas relações com os parentes, na vida familiar, religiosa, na subsistência ligada ao plantio e à confecção de artesanato, no uso da língua Guarani *Mbya*. Os compromissos, a linguagem, essencialmente a palavra, são praticados na Casa de Reza – a *Opy*, onde o *Karai* é responsável por conduzir as cerimônias aos integrantes da comunidade, da *Tekoa*, como uma espécie de porta-voz de *Nhanderu* (nosso pai).

Se as palavras são inspirações, tanto maior é o entusiasmo para a oração, e nesse aspecto, o Guarani não aceita que haja um intermediário:

Não se ensinam as rezas às crianças, pois são individuais e mandadas diretamente pelas divindades. Isso se dá entre os Nhandeva e os Mbyá, onde cada qual conhece, à força de ouvi-las sempre, as rezas de todos os companheiros. Consideram absurda a idéia de ensino, particularmente quando se trata de religião. Miguel, um rezador Mbyá dizia ao autor: “nós não precisamos de dinheiro, nem de escola, porque deus assim manda. Criança não precisa de escola, porque o saber vem de deus.”<sup>137</sup>

As palavras são reconhecidamente, para o Guarani, inspiração e revelação, e não se pode aprisionar essa palavra, nem mesmo na escrita. Por isso, a importância da palavra dita e ouvida oralmente. Talvez seja esse um dos aspectos que explicam a dificuldade de aceitação da escola dentro da comunidade. Se não a escola, mas suas características e sua forma ou metodologia. A escola que traz em si especialmente a palavra escrita, “o aprisionamento da palavra”, segundo Melià. Além deste, outros aspectos são dissonantes, como a valorização exagerada do ensinar, pois para o Guarani o importante é o aprender e aprender com. Também a figura do professor, cuja tarefa é ensinar e se configura, se apresenta como uma liderança, aquele que se *legitima pelo discurso*. Como conciliar este e outros aspectos com a tradição cultural?

## 2.2 A legislação como garantia do direito a uma educação escolar

A par de conhecer a visão de educação dos Guarani, que dificulta a aceitação da escola dentro da comunidade, é interessante pensar também na legislação como um dos elementos que contribuem para legitimar a educação escolar, e neste caso, a educação

---

<sup>137</sup> SCHADEN, op. cit. p.62.

escolar Guarani, bem como entender o processo de implantação da escola nas comunidades indígenas como um todo.

A educação escolar indígena trata especificamente da presença da escola dentro das aldeias, dentro das comunidades. Pensa-se a educação não apenas como valor cultural e étnico, mas do ponto de vista do ensino, da educação institucionalizada pela escola e que, teoricamente, contempla os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, são necessárias algumas reflexões a respeito dessa instituição chamada escola.

A escola, uma instituição tipicamente ocidental, está presente na organização social do país, possui uma estrutura peculiar, segue uma organização que há mais de 200 anos permanece igual, o que Freire caracteriza e constata:

O que é uma sala de aula? É o que era há duzentos anos, um quadrado, com quadro verde ou negro, com giz, apagador, era isso que era, um professor falando, falando, falando, outros anotando, aborrecidos, tanto professores e alunos, não estão felizes. Eu acho que os índios estão ensinando isso pra gente. Que é possível fazer uma escola feliz, ali, não são todas as escolas indígenas que estão neste caminho, é verdade. Eu acho até que a maioria ainda está copiando, com o olhar muito na escola, na escola do Sistema Nacional de Educação, estão copiando muito, a maioria. Mas eu acho que esse núcleo de escolas-piloto está avançando, eu acho que eles estão apontando pra nós que é possível construir uma escola alegre, prazerosa, onde a gente tem vontade de ir. Eles estão nos ensinando que você pode e aprende fora do espaço da sala de aula.<sup>138</sup>

Freire considera a escola do Sistema Nacional de Educação, como uma instituição retrógrada, conservadora, pouco atraente e que a escola indígena apresenta uma nova possibilidade. Uma escola que ultrapassa os limites de uma sala de aula e dos muros da área escolar.

A educação básica obedece a um padrão geral instituído pela Constituição Federal, em seu artigo 208, que estabelece a garantia da oferta da educação em três níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 21, sobre a composição dos níveis escolares, e artigos 22, 23 e 24, sobre as disposições gerais que estabelecem orientações sobre organização, tempo, calendário e obrigatoriedade. Grosso modo, prevêem um ensino dividido em níveis e modalidades, dispostos do seguinte modo: “I. Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: II. Educação Superior.”<sup>139</sup> A Educação de

<sup>138</sup> FREIRE, José Ribamar Bessa. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Faxinal do Céu, Paraná, 02 de maio de 2007.

<sup>139</sup> SINEPE/SC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9394, de vinte de dezembro de 1996. D.O.U. de 23/12/1996. 8ª. Edição, SINEPE/SC.,s/d, artigos 21, 22, 23 e 24.

Jovens e Adultos e a Educação Profissional estão compreendidas na organização da Educação Básica. Assim as escolas obedecem a essa organização e subdividem os níveis de ensino em séries, cada série equivalente a um ano letivo de 200 dias previsto dentro do ano civil.

A competência para a oferta da educação básica e superior se dá nos três níveis do poder público, a constar: federal, estadual e municipal.

As escolas são construídas e constituídas obedecendo a essa organização, em cada sala estuda uma série. Quando se fala em escola, a realidade que vem à mente é essa, pois mesmo aqueles que não passaram pela escolarização básica têm noção do que é a escola nas sociedades ditas civilizadas.

Quanto aos conteúdos, a escola segue as diretrizes curriculares nacionais e ou as propostas pedagógicas dos estados e / ou municípios, quando estes a possuem. No caso de Santa Catarina, há uma proposta curricular que foi sendo constituída a partir de 1988, e as escolas da rede pública estadual produzem seus projetos político-pedagógicos a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos nela previstos.

Em relação à educação escolar indígena, a LDBEN /9394/96 prevê, no artigo 32, parágrafo 3º, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Nas disposições gerais, através dos artigos 78 e 79, prevê a “oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas.”<sup>140</sup>

Na história milenar dos povos indígenas, a escola é uma instituição relativamente recente e exógena. No entanto, houve inúmeras tentativas de escolarização das populações indígenas no Brasil a partir de 1500, quando do contato com os colonizadores. Apenas para lembrar, destaca-se a empreitada missioneira dos jesuítas, dos dominicanos, entre outros, atendendo a uma política de dominação e segregação.

Nessas tentativas, os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas foram subestimados e permaneciam invisíveis aos olhos dos portugueses. A escola se constituiu em um processo desagregador para os povos indígenas, pois foi destruindo suas formas tradicionais de educação. Fator este que se fez presente ao longo do processo de construção do Brasil, ora com grupos religiosos (jesuítas / missionários), ora pelo Estado com órgãos protecionistas, como ocorreu no período em que o SPI era responsável pela escolarização indígena – desde a sua criação em 1910 até quando passa para a FUNAI, a

---

<sup>140</sup> Ibid. artigos 32, 78 e 79.

partir de 1967; em outros momentos, através de seus organismos de formulação de políticas públicas, especificamente pelas Secretarias de Educação. Freire registra que:

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas -, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo.<sup>141</sup>

Em algumas aldeias a escola está presente desde o início do século XX, quando era responsabilidade do SPI. No caso dos Guarani, a escola é um elemento presente desde o período jesuítico (séculos XVI, XVII e XVIII), nas reduções existentes no oeste e noroeste dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e na parte oriental da Argentina e Paraguai, respectivamente. Do SPI a escola passa a ser responsabilidade da FUNAI, mas continuou tendo como objetivo a “gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional”.<sup>142</sup> O índio era tratado como uma categoria transitória fadada à extinção.

A FUNAI ficou responsável pela educação escolar indígena desde a sua criação até o ano de 1991, quando através de um decreto presidencial, a educação formal indígena deixa de ser responsabilidade da FUNAI, órgão subordinado ao Ministério da Justiça, passando a ser função do Ministério da Educação. Ao assumir a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, o MEC passou a delegar aos estados e municípios a concretização de políticas públicas para o atendimento da demanda existente nas comunidades indígenas.<sup>143</sup>

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de

---

<sup>141</sup> FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 17.

<sup>142</sup> BRASIL, MEC/SEB/SDE 1988, p. 31. - Arquivo FUNAI Paranaguá – PR.

<sup>143</sup> Ibid. p. 26.

acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.<sup>144</sup>

Além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96), que passam a garantir o atendimento às populações indígenas, uma série de Resoluções é homologada para atender aos interesses dos indígenas. Cabe um especial destaque à Convenção 169 e Resolução sobre povos indígenas e tribais, da Organização Internacional do Trabalho – OIT adotada em 27 de junho de 1989, que dispõe especificamente sobre a educação escolar indígena, em seus artigos 26 a 31.<sup>145</sup> Consolidada na América e em outros países, como a China e a Austrália, garante espaços de representações para as populações indígenas, fundamentais, entre outras questões, para a garantia de uma escola diferenciada. No Brasil, a Convenção 169 da OIT foi ratificada em 2003. A diversidade cultural dos povos indígenas é considerada patrimônio da humanidade, nos termos dessa Convenção.

Na seqüência, outra resolução importante é a n°. 03 de 1999, do Conselho Nacional de Educação que, entre outras disposições, define o que é escola indígena:

A Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação define escola indígena como aquele estabelecimento localizado em terras habitadas por comunidades indígenas, que dê exclusividade de atendimento a essas comunidades, onde o ensino seja ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas e que tenha uma organização escolar própria.<sup>146</sup>

Os documentos legais produzidos, no intuito de garantir os direitos indígenas, especificamente na educação, fortalecem um ao outro, complementam-se e possibilitam à escola indígena ser um espaço que constrói o conhecimento. No entanto, há que se considerar que, ao longo da história desses 500 anos de formação do Estado brasileiro, a escola esteve presente nas comunidades indígenas com o intento de aniquilar culturalmente esses povos. Nas palavras de Susana Grillo Guimarães, a expressão desse aniquilamento cultural pelo qual passaram os diversos grupos indígenas:

---

<sup>144</sup> BRASIL, MEC/SED. **Plano Nacional de Educação**. Arquivo PDF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 05, março 2008.

<sup>145</sup> Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n°. 169 e Resolução: Convenção da OIT sobre os povos indígenas e tribais; Resolução sobre a ação da OIT concernente aos povos indígenas e tribais**, adotada em 27 de junho de 1989, pela Conferência Internacional do Trabalho, 76ª. Sessão / OIT. Brasília: OIT, 2003.

<sup>146</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Quem são, quantas são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Org. Luiz Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC/SEF, 2002. pp. 91 e 92.

Tivemos um grande período de tempo em que a escola foi implantada numa comunidade indígena para anular a diversidade cultural, para negar valor a essas culturas, então, é o que a gente chama hoje de escola integracionista, de escola assimiladora, de uma escola para os índios, de uma escola que era voltada para anular essa diversidade para transmitir aos índios outros valores, outros conhecimentos que eles tinham que adotar e abandonar esses atributos culturais, abandonar tudo que dissesse respeito a sua diferenciação étnica. A escola indígena no Brasil tem essa longa história de ser uma escola violenta, de uma escola de um espaço de violência simbólica muito grande (...) o índio tinha que abandonar sua própria identidade e interagir com a sociedade nacional.<sup>147</sup>

Atualmente as escolas e a formação de professores indígenas estão intimamente ligadas à garantia de direitos promulgados na Constituição Federal de 1988. A história da formação escolar indígena começa a mudar. Por intermédio de alguns organismos institucionais, as diferentes etnias começam a estabelecer um canal de negociação com o Estado Nacional. As questões relacionadas ao território constituem bandeira de luta e de negociação com o poder público e foram agregando a essa pauta outros direitos, a exemplo do direito de gerirem a si próprios – a autodeterminação –, aos seus próprios conhecimentos sobre a saúde e a uma educação diferenciada. Abrem o caminho para garantir o que hoje está na Constituição.

A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas no que concerne à garantia e reconhecimento de direitos pela sociedade brasileira. Concomitante à garantia de direitos na Constituição, percebe-se que a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação já implementava políticas de atendimento às comunidades indígenas. Pode-se perceber isso por meio dos documentos enviados às Secretarias de Estado, tal como se observa no que está expresso abaixo:

Diante da imperiosa necessidade de garantir aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, que esteja situada e embasada no contexto sócio-histórico-cultural de cada etnia, este Ministério, juntamente com a FUNAI, pretende apoiar as Secretarias de Educação em atividades que promovam e qualifiquem o ensino aos indivíduos e grupos indígenas.<sup>148</sup>

O referido documento faz alusão ao apoio às políticas desenvolvidas nas Secretarias de Estado da Educação, pois no mesmo documento havia a solicitação de envio ao MEC de relato sobre a situação das escolas indígenas situadas no estado. No documento não está especificado a qual estado da federação o ofício foi encaminhado, uma vez que era Ofício Circular; portanto supõe-se que tenha sido para todos os estados que já possuíam

---

<sup>147</sup> GUIMARÃES, Susana Grillo. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Faxinal do Céu, Paraná, 29 de abril de 2007.

<sup>148</sup> Ofício Circular nº. 0057 – MEC/SEB/SDE – 03.03.1988 – Arquivo FUNAI Paranaguá – PR.

algum trabalho nas aldeias indígenas. O acervo do arquivo contém os documentos dos estados da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). O importante a destacar é que, por força da legislação, há a manifestação de interesse de investimento na educação escolar diferenciada para os indígenas.

Anexo ao ofício acima citado está incluído o “Programa de Educação para as Populações Indígenas”, fundamentado na legislação então existente que concedia às populações indígenas o Direito a escolarização, especialmente o Estatuto do Índio (Lei 6001/73) e a Declaração dos Direitos Indígenas da Organização Internacional do Trabalho, OIT.

A educação escolar indígena está fundamentada na Lei 6001/73 – Estatuto do Índio e no Decreto n.º. 58.824/66, que promulgou a Convenção n.º. 107, sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais dos países independentes, realizada em Genebra, em 1957, sob os auspícios da Organização Internacional do Trabalho.<sup>149</sup>

Até a data do envio da circular para as os estados, a legislação que amparava as políticas públicas para a educação escolar indígena se resumia basicamente a esses dois documentos. Ainda no mesmo ofício circular citado, há a definição do tipo de escola que deve estar presente dentro das comunidades indígenas. Ainda que as perspectivas e os objetivos visavam uma educação escolar integracionista as características básicas apresentadas já são indícios de uma escola multicultural, específica e diferenciada (que mais tarde aparecem explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, próximo item desta dissertação). Estava previsto no Programa de Educação para as populações indígenas que a escola:

Deve ser o espaço cultural, por excelência, voltado para estimular as potencialidades dos índios, valorizar sua língua, suas tradições culturais, costumes, festas e usos. Os programas, currículos, calendários escolares e materiais didáticos devem ser concebidos de acordo com as necessidades, interesses e valores culturais de cada comunidade indígena, e, ao mesmo tempo, fornecer conhecimentos que permitam a interação harmoniosa com os outros segmentos da sociedade brasileira.<sup>150</sup>

Na seqüência do documento, há a insistência enfática de valorizar as tradições culturais e a língua de cada etnia, chamando atenção para que o ensino nas escolas de indígenas seja bilíngüe.

---

<sup>149</sup> Id.

<sup>150</sup> Id. No anexo 03, consta o documento completo.

Nas três últimas décadas, o que se coloca é um novo paradigma para a presença da escola nas comunidades indígenas. De uma política integracionista, passa aos poucos para uma política de respeito às diversidades culturais, dos diversos povos. De imposição passa a ser reivindicação, numa proposição de ter a feição própria das exigências e das necessidades da comunidade na qual essa escola está inserida:

De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas.<sup>151</sup>

A escola passa a constituir um meio de acesso a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais e ainda espaço de luta e diálogo para a garantia de direitos. É um meio para a revitalização lingüística, para o fortalecimento cultural, para a construção de projetos futuros, especialmente para interlocução com o mundo fora da aldeia.

A garantia de uma escola com esse novo perfil, seguindo o que está previsto na legislação – de uma escola específica, diferenciada, multicultural, bilíngüe –, passa por uma intensa discussão entre a SED/SC e os professores das escolas Guarani, bem como das escolas das etnias *Kaingáng* e *Xokleng*, as lideranças indígenas e as demais instituições que desenvolvem atividades junto às populações indígenas.

No estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação considerou que as primeiras escolas indígenas foram criadas por um decreto do Governo do Estado no ano de 1963, pertencendo ao conjunto de escolas da rede estadual de ensino público. No entanto, já havia algumas escolas espalhadas nas aldeias – a primeira escola *Xokleng* data de 1938.<sup>152</sup> A política de atendimento, no entanto, obedecia às diretrizes pedagógicas de cunho integracionista emanadas dos órgãos indigenistas, desprestigiando a cultura própria e enfatizando o idioma e os valores da sociedade dominante.

---

<sup>151</sup> GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) **Formação de Professores: repensando trajetórias**. Brasília DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 47.

<sup>152</sup> GAKRAN, Namblá. **Aspectos morfossintáticos da Língua Laklãnõ (Xokleng) “Jê”**. Campinas, SP: 2005. Dissertação de Mestrado. p. 26.

A partir da promulgação da Constituição Federal, mais precisamente em 1991, a SED/SC “programou um modelo de Educação Indígena capaz de atender aos anseios das etnias presentes no Estado.”<sup>153</sup>

A Secretaria de Estado da Educação assumiu, a partir de 1993, uma estrutura técnica para formular projetos e programas no intuito de atender as demandas apresentadas na legislação criando a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena, através da Portaria nº. 16207/93. Mais tarde, em março de 1995, com a necessidade de atender a uma demanda de 19 escolas indígenas existentes no estado, foi elaborado um projeto para a criação do Núcleo de Educação Indígena – NEI. No referido projeto, que desencadeou a oficialização do núcleo através da Portaria E/ 414 /1996 está também o objetivo geral do NEI.<sup>154</sup>

A seguir destaca-se um trecho do documento elaborado pela SED/SC a respeito da criação do NEI:

Em 1996, criou oficialmente o Núcleo de Educação Indígena (NEI), responsável pela proposição de diretrizes educacionais e pela implantação de uma escola que contemplasse “os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e bilingüismo”.

Vinculado diretamente à Diretoria de Ensino Fundamental, o NEI é integrado pelas Diretorias de Ensino da SED, por lideranças e professores indígenas, Coordenadorias Regionais de Educação, universidades e outras instituições comprometidas com a causa dos índios.<sup>155</sup>

Como se pode perceber, o movimento em torno do que as leis preconizaram se dá nas esferas federal, estadual e municipal, chamadas a responder ao que estava sendo proposto. Por força de lei, o poder público busca concretizar a idéia de escola dentro das aldeias, mas na prática a presença da escola nas comunidades indígenas e especialmente nas comunidades Guarani é alvo de muitos questionamentos, de embates e de conflitos. Pois a escola, como um elemento exógeno à comunidade, exige transformações profundas: não é possível transferir o modelo de escola da sociedade ocidental para dentro das aldeias, ainda que isso ocorra com frequência.

A escola não é dos índios, é do Estado. É uma instituição de fronteira. Antonella Tassinari define as escolas indígenas como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e

---

<sup>153</sup> SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Educação Escolar Indígena em Santa Catarina: construindo cidadania**. Florianópolis/SC: Letras Brasileiras, 2002, p. 27.

<sup>154</sup> FERRI, Cássia. **Gênese de um currículo multicultural: tramas de uma experiência em construção no contexto da educação escolar indígena**. São Paulo: PUC, 2000. Tese de Doutorado em Educação. p. 30.

<sup>155</sup> Id.

redefinições identitárias dos grupos envolvidos neste processo, índios e não-índios”.<sup>156</sup>

Essa definição remete à fala de Leonardo Wera Tupã que, na reunião da Comissão *Nhemongueta* de 07/03/2008, dizia que a escola dentro da comunidade é como se fosse uma “embaixada” de outro país. Comparando à sociedade, “a aldeia seria como um país à parte e a escola dentro da aldeia seria a embaixada da sociedade não indígena”. Ela está em território, ou no espaço dos Guarani, faz parte do contexto, mas não atende aos interesses da comunidade na qual esta escola está inserida, ela atende aos interesses dos “donos” da escola. Ainda, enquanto os Guarani ocupam o espaço da escola/embaixada estão sujeitos às determinações, às leis, à cultura que esta representa. Sendo embaixada, a escola é um espaço da sociedade não-indígena dentro de um território indígena. É um espaço de fronteira.

Em uma embaixada há o embaixador e outros funcionários que fazem um trabalho diplomático entre o país que esta embaixada representa e o país que a acolhe. Na escola Guarani essa representação pode ser substituída pela direção da escola, pois ainda não há direção Guarani. A direção é exercida por um profissional da sociedade não-indígena que articula os interesses de quem ela representa (a SED, o Estado) e de quem a acolhem (os indígenas, as aldeias). Mesmo que a direção da escola seja exercida por indígenas, há a consciência da articulação entre esses interesses.

A metáfora da embaixada utilizada por Leonardo na reunião citada, foi muito bem entendida pelos Guarani. A professora Eunice citou posteriormente essa metáfora, na ocasião da entrevista, ao explicar a presença da escola na comunidade e ao definir escola diferenciada. Em outras ocasiões também a expressão foi referenciada.

Possivelmente o entendimento dessa metáfora se deve ao fato de que os Guarani são muito diplomáticos no trato com a sociedade não-indígena. Ismênia Vieira seguidas vezes refere-se aos Guarani como diplomáticos. Outros pesquisadores também já usaram essa definição ao falar dos Guarani.

A escola sendo uma embaixada na visão das principais lideranças Guarani, sempre será um elemento não próprio da cultura. Porém o que se percebe, que sendo esse espaço de fronteira, cada vez mais os Guarani querem se apropriar e utilizar esse veículo para ampliar e fortalecer os elementos culturais. Poderá se tornar um espaço em que, embora sendo fronteira, ou embaixada, os Guarani se sintam os diplomáticos a conduzir as

---

<sup>156</sup> TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação, a questão indígena e a escola** São Paulo: Global, 2001, p. 50.

principais negociações relacionadas à educação escolarizada.

Pedro Inácio Schmitz usa o termo “fronteira” para caracterizar as questões relacionadas ao território, à terra, mas esse significado se aplica também à escola:

Fronteira, num e noutro caso, não é sempre igual: ela pode ser estacionária ou em expansão, pacífica ou conflituosa; pode ser aberta e permeável para ambos os lados, respectiva de um lado e excludente de outro, ou bilateralmente excludente; um dos lados pode ser predominantemente doador e o outro receptor. Estas variáveis vão caracterizar as zonas de fronteira.<sup>157</sup>

Frederic Barth utiliza o termo “fronteira” relacionado ao grupo étnico, à aceitação ou não de pessoas fora do grupo e vice-versa, e ainda como aquilo que é fundamental marcar para um grupo, para que este não comprometa sua identidade. Cucho ao estudar a noção de cultura nas Ciências Sociais, analisa a obra de Barth:

Para Barth (1969), no processo de identificação, o principal é a vontade de marcar os limites entre “eles” e “nós” e logo, de estabelecer e manter o que chamamos de “fronteira”. A fronteira estabelecida resulta de um compromisso entre a que o grupo pretende marcar e a que os outros querem lhe designar. Trata-se de uma fronteira social, simbólica. O que cria a separação, a “fronteira”, é a vontade de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica.<sup>158</sup>

Para o Guarani, a escola tem essa delimitação, é vista como uma fronteira. Sendo fronteira, a escola pode ser um espaço de conflito, pode ser receptivo ou excludente, e nesse sentido, é possível perceber o quanto a escola, como instrumento externo, está intervindo na modo de ser, na cultura Guarani. Para este intuito é necessário compreender também o que a escola, como instituição de governo, de Estado, propõe, e o que caracteriza a escola indígena Guarani. A fala das lideranças que participaram da citada reunião no Curso de Formação apresenta sua preocupação diante da instituição escolar e nela estão implícitas as fronteiras estabelecidas pela escola:

Assim o guarani enfraqueceu-se na disciplina educacional tradicional. Hoje os líderes para serem respeitados precisam frequentar a escola como cidadão não indígena faz. O guarani teve seu meio modificado e precisa de informações para garantir a sobrevivência. A escola obrigou a repartir seu tempo e isso afastou o guarani de sua tradição e este precisa ser forte para não se deixar influenciar a ponto de contrariar os ensinamentos milenares repassados pelos líderes natos da nação guarani. O guarani tem duas obrigações para continuar vivendo: manter-se educado por Nhanderu Ete e apropriar-se dos conhecimentos do juruá para ter

---

<sup>157</sup> SCHMITZ, Pedro Inácio. Índios Guarani, Kaingáng e Xokleng: territórios indígenas e fronteiras. In: MOREIRA, Luiz Felipe Viel (org.) **Instituições, fronteiras e política na história Sul-Americana**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 130.

<sup>158</sup> CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**; Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª. Edição. Bauru/SP: Edusc, 2002. p. 200.

direito ao certificado que é a chave de muitas portas, conforme determina a cultura dominante.<sup>159</sup>

Pode-se perceber o quanto eles próprios já estão sentindo os efeitos da escola dentro da comunidade. No entanto, tanto os professores como os mais velhos, outras lideranças, as próprias mães já vêem a escola como um elemento próprio, que faz parte da comunidade, porém que ainda precisa se modificar muito para atender aos anseios dos próprios Guarani.

O professor Algemiro da Silva Poty expressa como deve ser a escola Guarani: “Nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, somente o professor Guarani pode dar aula em uma escola indígena”.<sup>160</sup>

Se na fala do professor Algemiro, assim como na de outros professores das escolas Guarani, a referência é como “a nossa escola tem que ser”, significa que ainda não está sendo, ou seja, ainda não se viabilizou uma escola com a “feição” Guarani.

Onde se dá o embate se a escola hoje é uma reivindicação e tornou-se um direito garantido em lei? O embate se dá justamente nos elementos que caracterizam a escola, ou seja, o entendimento que, por um lado, têm os Guarani sobre o que é a escola multicultural, bilíngüe, diferenciada, específica e, por outro, o entendimento desses mesmos elementos pelos técnicos e formadores da SED e das instituições parceiras, ou, ainda, daquilo que os estudiosos da área e os documentos preconizam a respeito do entendimento da escola nas comunidades indígenas Guarani.

É possível que o embate se dê também a partir do momento em que a escola não considera os elementos culturais específicos da tradição, da cultura e da educação Guarani como a oralidade, os tempos da agricultura, os costumes do cotidiano próprios do grupo étnico. Pois a escola, de modo geral, segue um sistema e por isso impõe muitas vezes à comunidade indígena elementos da cultura ocidental de matriz européia que está presente na filosofia curricular das redes de ensino.

---

<sup>159</sup> SANTA CATARINA, Fala das lideranças Guarani em reunião. Op. cit. (relatório, 2006)

<sup>160</sup> POTY, Algemiro. Professor Guarani da aldeia de Bracuí, estado do Rio de Janeiro. In: FREIRE, J. R. B. 2004, op. cit. p. 30.

### 2.2.1 Escola diferenciada, bilíngüe, intercultural e específica, o que é possível na escola indígena Guarani

As qualificações à escola presentes no sub-título acima estão textualmente na Constituição Federal no Artigo 210, que em seu parágrafo 2º. menciona os conteúdos mínimos para o ensino fundamental assegurando às comunidade indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, também no Artigo 231, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições...”<sup>161</sup>

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 32, parágrafo 3º, no item III, mantém-se o que está previsto na Constituição Federal, definindo-se, nos Artigos 78 e 79, a garantia de oferta de “educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, (...) com currículos e programas específicos”.<sup>162</sup>

A preocupação com uma escola indígena que corresponda às necessidades que as diferentes etnias apresentam tem sido ponto de pauta não só dos órgãos institucionais como MEC, FUNAI, Secretarias Estaduais de Educação, entre outros, mas também de segmentos como ONGs e organismos religiosos, e principalmente dos próprios indígenas. As discussões já aconteciam muito antes de ser esta uma garantia constitucional e legal, como referencia Enrique Ugge:

*La grande e insistente demanda de toda aldea, de tener la escuela com el correspondiente maestro, obligó la misión católica y el gobierno a organizar escuelas de alfabetización y se está intentando preparar una gramática bilíngüe y algun folleto com nociones generales. Por desgracia, el problema es urgente pero complicado. ¿Que escuela dará a los Sateré-Maué? Es tristísimo ver a unos índios clavados, por horas, em las bancas de la escuela, repitiendo y transcribiendo sonidos y palabras. ¿Como encaminar una escuela alternativa? Para los Sateré-Maué la escuela es una forma de autodefensa ya que les enseña a hablar, hacer cálculos y explicarse claramente, como los “civilizados”, pero es tambien un peligro: podrian verse involucrados em la instrucción típica de estos “civilizados”. Em algunas aldeas ciertas formas didácticas como las celebraciones típicas: fiesta de Brasil, fiesta del índio etc., ya son una realidad. Llegó el mundo externo de la educación escolar sudamericana, con su aparato de cintas, tambores, marchas e discursos distorsionantes, que crean nuevas y complicadas situaciones y reacciones.*<sup>163</sup>

<sup>161</sup> BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Editora Tecnoprint S/A, 1988, coleção Ediouro, p. 49 e 52.

<sup>162</sup> SINEPE/SC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9394, de vinte de dezembro de 1996. D.O.U. de 23/12/1996. 8ª. Edição, SINEPE/SC, s/d, p. 45 e 46.

<sup>163</sup> UGGE, Enrique. **Sateré'-Maue' Los pueblos índios en sus mitos**. 2ª. Edição. Cayambe/Equador: Ediciones Abya-Yala, 1993, p. 93. “A grande e insistente demanda de toda a aldeia, de ter a escola com o correspondente mestre obrigou a missão católica e o governo a organizar escolas de alfabetização e se está tentando preparar uma gramática bilíngüe e algum folheto com noções gerais. Por desgraça, o problema é urgente e complicado. Que escola se dará aos Saterê-Mauê? É tristíssimo ver os índios cravados, por horas, nos bancos da escola, repetindo e transcrevendo sons e palavras. Como encaminhar uma escola alternativa? Para os Saterê-Mauê a escola é uma forma de autodefesa, já que ensina a falar, fazer cálculos e explicar-se claramente, como os ‘civilizados’, porém é também um perigo: poderiam ver-se envolvidos na

Considerando o que já foi apontado anteriormente e a contextualização realizada, pergunta-se: por que se fala em uma escola diferenciada, bilíngüe, multicultural, específica? A partir de que paradigma se apresenta essa possibilidade? Algumas respostas já foram dadas, principalmente em nível teórico, no entanto há ainda um longo caminho a se percorrer, pois:

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.<sup>164</sup>

A Portaria Ministerial nº. 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas. Isso ocorre quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº. 6001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito a sua manutenção.<sup>165</sup>

As novas dinâmicas, concepções e mecanismos tornam-se um desafio para as instituições como as secretarias estaduais de educação, responsáveis por tornar realidade os elementos característicos da educação escolar indígena nas escolas implementadas dentro das aldeias. A escola que os indígenas reivindicam não é a escola do Sistema Nacional de Ensino, não é a escola do Sistema Estadual de Ensino, nem tampouco com as mesmas diretrizes, organização, calendário das escolas convencionais. Trata-se de uma escola que considere especialmente os elementos culturais de cada etnia. São necessários inclusive mecanismos legais para que seja garantida uma estrutura mínima de funcionamento, como a contratação de professores, direção, técnicos.

Outro aspecto relevante é que o *diferenciado* não significa apenas diferenciação estrutural, como um calendário próprio, uma escola construída dentro da engenharia étnica de determinado grupo e com diferentes horários de funcionamento. O diferencial deve ser entendido também quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam uma

---

instrução típica desses ‘civilizados’. Em algumas aldeias certas formas didáticas como as celebrações típicas: festa do Brasil, festa do índio, etc., já são uma realidade. Chegou o mundo externo da educação escolar subamericana, com seu aparato de cintas, tambores, marchas e discursos distorcidos, que criam novas e complicadas situações e reações.”

<sup>164</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Org. Luiz Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC/SEF, 2001. p.31.

<sup>165</sup> Ibid. p. 45.

concepção pedagógica e de educação para os alunos indígenas. Nesse sentido, as discussões ocorridas a partir da formação de professores indígenas têm sido exaustivas.

Ruth Maria Fonini Montserrat, lingüista que tem participado como docente do Programa de Formação de Professores Guarani e desenvolve pesquisas a respeito das línguas indígenas, destaca que essa adjetivação toda provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente os indígenas, por não se entender bem o que na prática querem dizer tais adjetivos, principalmente o “diferenciado”.<sup>166</sup>

Entre os Guarani, o “diferenciado” se apresenta como um desafio para os professores, não porque está previsto na legislação, mas como possibilidade de realizar dentro das aldeias uma escola que tenha realmente as características Guarani. Os professores Guarani que já participam há algum tempo dos cursos de formação e que são lideranças dentro do grupo questionam o tempo todo o sistema regular de ensino público; em outras palavras, questionam a Secretaria de Estado da Educação, no sentido de definir qual escola querem para dentro da aldeia. Muitos deles esboçam essa preocupação, tanto em reuniões como nos planejamentos e na própria prática. Alguns aspectos do que os professores Guarani esperam da escola encontram-se nas palavras de José Benites, professor Guarani e cacique em sua aldeia, que tem acompanhado todo o processo do Programa de Formação de professores Guarani. Ele constata:

As secretarias estaduais em todas as escolas Guarani, foi muito falado da educação Guarani, vamos fazer uma educação diferenciada. Sempre eu escutei muito já de educação diferenciada, mas só na fala, e a gente pergunta: diferenciada no quê? Não tem diferença nenhuma e também a gente não vai poder fazer porque não sabe. Agora, é só os próprios Guarani que podem fazer educação diferenciada, então, porque só eles sabem, então uma educação diferenciada aí é que tem que fazer do jeito nosso, de tempo, a gente não tem nem férias, a gente não sabe o que é feriado, feriado não tem, então pra nós é todos os dias a gente tá lá trabalhando! O jeito de dar aula, os professores trabalham diferente da escola jurua, que tem que ficar ali sentadinho, escrevendo, escrevendo, escrevendo, então essa é uma educação escolar. Agora, no mundo Guarani, é bem diferente, pode até escrever, a gente estuda, assim, escreve e lê, mas aí uma parte do tempo tem que ta fazendo alguma coisa na prática, então esta é uma das diferenças. E também é a disciplina, é trabalhado, não é fragmentado, então é tudo junto, um liga, uma fica ligada com a outra, então isso também é trabalhado, trabalhando agora pra gente fazer uma educação diferenciada, senão só fala bastanta e acaba não acontecendo. Então é isso que a gente faz: educação diferenciada.<sup>167</sup>

---

<sup>166</sup> MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) **Formação de Professores: repensando trajetórias**. Brasília DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 138.

<sup>167</sup> BENITES, José. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, 07 de outubro de 2007.

A constatação de José Benites é relevante, pois mostra exatamente o dilema que é tratar da escola diferenciada. Para os formadores (os técnicos das secretarias, do MEC e da FUNAI) também não está muito claro o que se entende por escola diferenciada. Pensa-se especialmente que a escola indígena se diferencia do padrão existente de escola pública das redes estadual e municipal de ensino, garantindo um calendário diferente, a contratação de um professor bilíngüe, a merenda escolar diferenciada, num plano mais estrutural dentro da escola. Há outros que entendem que o diferenciado está no plano do pedagógico, propondo uma educação diferente do padrão, com conteúdos e conceitos diferenciados. A discussão em torno desses adjetivos, no entanto, vai muito além desses aspectos. Está implícito na fala de Benites que a escola Guarani, ou mesmo qualquer escola indígena, não parte de um padrão predeterminado.

Jane Motta, técnica da SED/SC e que esteve cerca de cinco anos à frente do NEI, considera que a educação diferenciada vai muito além da estrutura da escola:

O que é a escola diferenciada? Mesmo para as populações indígenas escola diferenciada é a possibilidade de ter o calendário diferenciado, que já é um avanço, ter uma merenda diferenciada que já é um avanço, a possibilidade de poder contratar professor a, b e c diferente, ta, fica por ali. A questão do multiculturalismo também, a clareza de que a gente trabalha com aquela cultura e com as outras culturas, principalmente a envolvente, mas também fica por ali, acho que a gente está muito nas bordinhas, (...). O que a gente tem é um desejo de ter uma escola diferente mesmo, uma escola que atenda as necessidades daquela população e que a gente não consegue fazer, porque há muitas influências (...),muitos interesses.<sup>168</sup>

O professor Algemiro da Silva Poty, da aldeia Sapucaí de Bracuí, Rio de Janeiro, participante do Programa de Formação Guarani na condição de cursista e de docente da Língua Guarani, também tem o entendimento que concretizar uma escola diferente dentro da aldeia não é uma tarefa das mais fáceis.

A diferença, não tá tendo muita diferença ainda, é uma coisa que a gente continua lutando pela escola diferenciada. E logicamente a gente vai conseguindo, mas só que é uma coisa que demora, vai demorar, acho que vai demorar. Por exemplo, a diretora da escola: a gente tá conversando com ela assim, que no máximo no ano que vem, tem que ta deixando o cargo dela, aí, possivelmente eu vou entrar como diretor, e aí eu acho que depois dessa nova etapa, vamos dizer assim, uma coisa que a gente organiza melhor a comunidade, tem participação, terá participação melhor dos pais, do jeito Guarani. Porque antes de se reconhecido como escola estadual era mais livre, eu dava aula na escola na verdade duas vezes por semana e o resto eu acompanhava o aluno nas casas, que é mais tranquilo, rodava pelas aldeia.<sup>169</sup>

<sup>168</sup> MOTTA, Jane. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa e Talita Daniel Salvato**. Florianópolis, SC, 06 de março de 2008.

<sup>169</sup> SILVA, Algemiro da. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu /PR. 08 de outubro de 2007.

Então, pode-se dizer que os Guarani *Mbya* querem uma escola em que estejam presentes seus processos próprios de aprendizagem, considerando a identidade étnica, as tradições, os costumes, a cultura, a língua, enfim toda uma gama de valores que compõem o universo Guarani, presente na vivência dos antepassados e na memória especialmente dos mais velhos da comunidade.

Percebe-se também na fala do professor Algemiro os aspectos comunitários da escola. Uma vez que está dentro da *Tekoa*, dentro da comunidade, a escola faz parte, integra essa comunidade e passa a ser um espaço onde também podem ser vivenciados os valores presentes em outros espaços, e podem-se realizar tarefas que fazem parte do cotidiano da aldeia. Tudo isso expresso nas palavras de Guimarães:

As práticas pedagógicas e curriculares mantêm uma relação muito estreita com os sentidos e funções que a comunidade atribui à escola indígena. A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios da comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Então, a escola e seus profissionais são aliados da comunidade e trabalham a partir do calendário e da participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão da escola, o calendário de acordo com as atividades rituais e produtivas do grupo, até os temas/conteúdos do processo ensino-aprendizagem.<sup>170</sup>

O aspecto diferenciado que está posto para os Guarani *Mbya* vai ao encontro daquilo que é preconizado nas diretrizes para a educação escolar indígena, porém é um caminho ainda a ser traçado. Como afirma Algemiro da Silva, ainda não está acontecendo. Parece haver alguns empecilhos nos sistemas educacionais que coordenam essa modalidade em nível local, seja na rede estadual, seja municipal.

De fato, ocorre que, no momento em que as escolas localizadas nas aldeias passam a ser responsabilidade dos estados e dos municípios, estes buscam adequá-las ao sistema escolar já existente, ou seja, uma adequação da escola indígena aos moldes da escola não-indígena. Os currículos, os calendários, os registros escolares são realizados a partir do padrão já existente na rede pública que encampa essa demanda. Não se leva em conta que são realidades e culturas distintas. Cada escola, ainda que não seja indígena, tem uma carga de realidade que é só dela. Para as comunidades indígenas esse aspecto é fundamental:

Realidades totalmente distintas, em função de culturas distintas, de diferentes histórias e, mesmo, da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento das várias regiões do país (e mesmo de regiões diferenciadas dentro de um mesmo

---

<sup>170</sup> GUIMARÃES, Susana Marteletti Grillo. Diretrizes da educação escolar indígena. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED – Pr. 2006. p. 19. (Cadernos Temáticos).

estado), tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser, nos casos extremos, muito distinta até mesmo de outra escola indígena a menos de 20 km de distância.<sup>171</sup>

A afirmação de Wilmar da Rocha D'Angelis pode ser percebida nas escolas presentes nas aldeias Guarani em Santa Catarina. Os professores tem se preocupado muito com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas, pois se trata de um instrumento que garante as particularidades de cada uma delas.

Essas realidades distintas aparecem também na fala de seu Adão Antunes, professor da Escola Indígena *Itaty*, com uma experiência significativa como professor e como liderança em diferentes comunidades. Atualmente, está contribuindo para que a comunidade de Massiambu possa continuar garantindo a presença da escola.

... É porque aqui no Morro (dos Cavalos) e no Massiambu é bem diferente do que na Limeira é que lá a gente preservava a cultura, aqui a gente tá resgatando o que está sendo perdido, como você está vendo aqui, tudo na beira da BR, então as criança vêm pra cá de manhã e voltam à noite, e à noite vão pra televisão, vê filme, vê novela e quando não tem novela eles vão ver DVD, filmes que compram assim. Então eu, na pesquisa que eu fiz aqui, vi que é assim; os alunos, não sei se eles têm uma conversa com os pais durante uma hora por dia, acho que nem isso não têm... Então aqui é o centro de tudo, aqui é livros, é tudo dos juruá, então aí nós tamos lutando, lutando, lutando, os professores índios pra contar a história, a gente contar a história.<sup>172</sup>

O professor Adão demonstra, no seu depoimento, sua preocupação com a manutenção da cultura, sua fala é um olhar para o futuro. Não é apenas a expressão dele, mas da comunidade que ele representa. Ele traz à tona as diferenças entre as escolas da comunidade de Limeira, localizada na Terra Indígena Xapecó, que se localiza entre os municípios de Entre Rios e Ipuacu, em Santa Catarina, e a Escola Indígena *Itaty* do Morro dos Cavalos. Mesmo sendo ambas escolas indígenas Guarani, trazem no seu interior diferenças. Essas diferenças estão ligadas à localização da aldeia, às relações com o entorno e com as vivências dentro das famílias, da comunidade e, porque não dizer, daquilo que é aprendido na escola.

A fala do professor Adão demonstra também a angústia que o Guarani sente a respeito do tipo de escola que quer dentro da aldeia, compreendendo a influência que a escola pode exercer na vida cotidiana das crianças e jovens. Para ele, a criança e o jovem que frequenta a escola tem contato com outras crianças, com atividades tradicionais e lúdicas,

<sup>171</sup> D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI. Op. cit. p. 159.

<sup>172</sup> ANTUNES, Adão. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Escola Itaty Morro dos Cavalos/Palhoça/SC. 09/04/2008.

com o conhecimento da cultura, da língua Guarani, elementos que, na percepção dele, estão se perdendo nas famílias, pelo contato mais imediato com a cidade, diferente da aldeia de Limeira, no oeste do estado. É interessante observar que, em sua fala, o professor Adão deixa transparecer a função social da escola na comunidade Guarani, que é diferente em uma e outra.

A característica da escola indígena diferenciada passa necessariamente pelas questões culturais relacionadas ao modo de vida, o chamado *nhandereko* entre os Guarani. Da mesma forma que a denominação de escola diferenciada, as questões relacionadas ao *bilingüismo* são igualmente complexas. As palavras de Melià apresentam um pouco do que se quer dizer ao se citar a questão do bilingüismo nas escolas indígenas, especialmente nas escolas Guarani, objeto desta pesquisa. “O bilingüismo, mais que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas. Em tal relação, a escrita – ou não-escrita – é um fator determinante.”<sup>173</sup>

Essa relação entre as duas línguas mencionada por Melià está expressa de forma muito compreensível no poema “Duas Línguas”, texto inspirado no poema *Dues Lhénguas*, de Amadeu Ferreira, escrito em mirandês, (língua falada em trinta e uma aldeias de Portugal e oficialmente reconhecida pela Convenção Européia das Línguas Minoritárias). O autor do poema autorizou a adaptação do professor Freire, citado na seqüência:<sup>174</sup>

.....  
 O guarani nasceu primeiro e eu me habituei a dormir  
 Embalado por sua doce sonoridade musical.  
 O guarani não tinha a letra, é verdade, mas era o dono da palavra falada.  
 Ensinou ao português os segredos da oralidade, guiando-lhe a voz.  
 Já o português, nascido na ponta dos meus dedos,  
 ensinou o guarani a escrever, porque este nunca havia freqüentado a escola.  
 Tenho duas línguas comigo  
 duas línguas que me fizeram  
 e já não vivo sem elas, nem sou eu sem as duas.

No caso do bilingüismo tratado aqui, pensa-se na prática das escolas Guarani em que o ensino é ministrado na língua materna, o Guarani, e na língua portuguesa. O que Melià traz é o fato de que a população Guarani, nas práticas do cotidiano tem a tradição eminentemente oral, e a escrita tem aparecido nas comunidades Guarani, tanto no Paraguai quanto no Brasil, a partir da instituição da escola.

<sup>173</sup> MELIÀ, Bartomeu. Bilingüismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

<sup>174</sup> FREIRE, José Ribamar Bessa. **Poema Duas Línguas**. Esse texto serviu de tema de reflexão em oficina com os professores Guarani e os agentes de saúde indígenas de saneamento (AISAN) do Rio de Janeiro, que propuseram algumas alterações. Foi igualmente utilizado na segunda etapa presencial do Programa de Formação Guarani *Kuaá Mbo'e* – Conhecer, Ensinar.

O bilingüismo como relação entre as duas línguas é ainda enfatizado pelo professor Freire, quando afirma que:

Um Guarani há 500 anos era alguém que falava o Guarani, um Guarani em 2007 é alguém que fala o Guarani e o português, o português é a língua dos Guarani também, é a segunda língua dos guarani, não é a primeira, mas é a segunda língua. São povos tradicionalmente ágrafos que estão entrando na escrita, são povos bilíngües, e que estão, digamos, como resultado desse processo de contato, estão dentro dessa faixa da interculturalidade.<sup>175</sup>

Na legislação vigente, está prevista uma educação diferenciada, bilíngüe, intercultural e específica. O aspecto do bilingüismo, ou o uso da língua materna consta como uma das diferenças nas escolas indígenas. Entre os Guarani, o uso da língua se faz presente na escola assim como na comunidade.

No momento em que se fala em bilingüismo, há de se entender um pouco da política referente à língua, empreendida pelos órgãos institucionais na história recente das populações indígenas. No momento não há uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Segundo Montserrat, existe em nível de discurso uma política de educação escolar indígena e diferenciada qualificada como bilíngüe.<sup>176</sup>

O bilingüismo é uma das preocupações das instituições, não apenas em nível nacional, mas em nível continental, e estão explanadas na *propuestas específicas para enfrentar el analfabetismo en América Latina y el Caribe Sector Indígena*.

*Frente a la constatación de las perspectivas y beneficios que representan los programas de educación bilíngüe con los cuales há tenido contacto la población, ésta há generado una demanda cada vez mayor que, em los momentos actuales constituye una de sus más claras reivindicaciones. Es por eso que la implementación general de la educación intercultural bilíngüe se impone, no solo como una respuesta a la población sino sobre todo como un factor de movilización social y de defensa de sus valores culturales.*<sup>177</sup>

O documento explicita a reivindicação das populações indígenas para que as instituições desenvolvam políticas de educação bilíngüe, que se constitui em fator de mobilização social e de defesa dos valores culturais específicos da população indígena.

<sup>175</sup> FREIRE, José Ribamar Bessa. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu/PR. 02.05.2007.

<sup>176</sup> MONSERRAT, Ruth. Op. Cit. p. 142.

<sup>177</sup> COSSIO, Consuelo Yánes. **Propuestas específicas para enfrentar el analfabetismo en América Latina y el Caribe Sector Indígena**. La Habana/Cuba, 22-26 março de 1988, p. 01. Doc. do Arquivo FUNAI – Paranaguá/PR – Foto digitalizada n°. 2012. “Frente à constatação das perspectivas e benefícios que representam os programas de educação bilíngüe com os quais a população teve contato, esta gerou uma demanda cada vez maior, que nos momentos atuais constitui uma de suas mais claras reivindicações. É por isso que a implementação geral da educação intercultural bilíngüe se impõe, não só como uma resposta à população, mas sobretudo como um fator de mobilização social e de defesa de seus valores culturais.”

Ainda no mesmo documento se encontra a constatação de que, embora não haja uma sistematização e registro das experiências de ensino bilíngüe, isso não significa que não existam.

*En los programas de educación bilíngüe desarrollados hasta el momento se encuentra, de manera general, una notable ausencia de documentos de sistematización y evaluación de las experiencias, lo que no significa la inexistencia efectiva de tales procesos. El hecho es que debido a la concentración de esfuerzos en la aplicación y ejecución de los proyectos, los responsables carecen de disponibilidad de tiempo para registrar los avances; por otra parte, no se han desarrollado metodologías adecuadas para reproducir por escrito las acciones realizadas en la práctica de trabajo con la población.*<sup>178</sup>

O documento em questão é um rico diagnóstico da realidade da educação escolar indígena na América Latina e no Caribe. (O anexo 04 apresenta parte do documento, incluindo os aspectos levantados e citados até aqui).

No estado de Santa Catarina, a questão do bilingüismo nas escolas indígenas apresenta a realidade que Motta descreve assim: “Bilíngüe, em muitos momentos bilíngüe é ter dois professores em sala de aula, um que fala português, um que fala a língua local, que não é bilingüismo, de forma alguma; bilingüismo é o professor dar conta das duas línguas e trabalhar as duas línguas nos diferentes conteúdos que dá em sala de aula.”<sup>179</sup>

A escola indígena *específica* significa considerar os elementos próprios da cultura de cada etnia. Na categoria *específica* está implícita a língua materna, os costumes, a religiosidade, as formas de ver e de se relacionar com o mundo e com a natureza. Igualmente a categoria *interculturalidade* “é um dos princípios básicos tanto do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), como de diversos projetos de educação escolar indígena existente no Brasil.”<sup>180</sup>

Na expressão “intercultural” está implícito o confronto. Por isso a interrelação entre “o mundo dos outros” e os seus próprios mundos, é tarefa de uma formação reflexiva e

---

<sup>178</sup> Ibid. p. 03, foto digitalizada n°. 2013. “Nos programas de educação bilíngüe desenvolvidos até este momento se encontra, de maneira geral, uma notável ausência de documentos de sistematização e evolução das experiências, o que não significa a inexistência efetiva de tais processos. O fato é que, devido à concentração de esforços na aplicação e execução dos projetos, os responsáveis carecem de disponibilidade de tempo para registrar os avanços; por outro lado, não se desenvolveram metodologias para reproduzir por escrito as ações realizadas na prática de trabalho com a população.”

<sup>179</sup> MOTA, Jane. Entrevista citada.

<sup>180</sup> COLLET, Célia Letícia Gouvêa. *Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico*. In GRUPIONI, Op. Cit. p. 115.

informada, que se proponha a atuar na ampliação das identidades culturais em suas aproximações, compreendendo suas limitações e possibilidades.<sup>181</sup>

A escola de molde ocidental entra nas aldeias trazendo consigo um mundo estranho, seja nas suas formas próprias como em seus conteúdos. Estabelecer um diálogo com a cultura predominante nesse espaço exige antes de tudo o respeito e o reconhecimento a essa cultura. Diálogo pressupõe a existência de igualdade, de simetria, e a interculturalidade pretendida só pode desenvolver-se sem imposições. Para Freire,

A natureza intercultural é a principal caracterização dessa proposta de escola que representa uma alternativa viável tanto para a escola indígena quanto para a nacional. O conceito de interculturalidade nesse contexto significa, sobretudo, ‘a relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultura ocidental’ ou ‘diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas’, entretanto, para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural se deve, como condição prévia, devolver dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas contribuições à escola e à vida social.<sup>182</sup>

O diálogo entre os comportamentos e conhecimentos construídos sobre bases culturais distintas e conflitantes é atualmente entendido como o esteio, a razão de ser da escola indígena. O investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade e resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. Ainda para Freire, essa postura

Se opõe à posição integracionista e aposta na possibilidade de reforçar a autonomia cultural, entendida esta como a possibilidade que deve ter um grupo de decidir de uma forma livre, crítica e consciente sobre seu futuro, decidir quais os elementos de outras culturas pretende incorporar e quais os que pretende recusar, em função de suas necessidades e realidades concretas. Dessa forma, a interculturalidade aparece como um projeto democratizador.<sup>183</sup>

A construção do espaço intercultural nas escolas indígenas está no campo da ampliação das identidades, nas interrelações com outras culturas, trabalhando valores e conhecimentos tanto do mundo indígena quanto do mundo do não-índio.

---

<sup>181</sup> MATOS, Kleber Gesteira e MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte na formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Op. Cit. p. 97.

<sup>182</sup> FREIRE, José Ribamar Bessa. A trajetória da educação indígena no Brasil: uma perspectiva histórica In: **Fontes Históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil**. Tellus, Campo Grande (MS), v. 3, p. 87-99, 2002 e republicado, com revisão, sob o título “Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos” (pp.11-32) em **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – Tempo de novo Descobrimento**. Rio de Janeiro. IBASE, 2004, p. 31.

<sup>183</sup> Id.

O que se percebe é que há um caminho muito longo a ser percorrido para que as políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena no tocante às características e funções da escola dentro das comunidades se efetivem de forma eficaz e correspondente aos anseios das comunidades indígenas.

### **2.3 Formação de Professores – uma via possível de garantir uma educação diferenciada, bilíngüe, intercultural, específica e comunitária**

Reconstituir a trajetória da escola de Massiambu, ainda que seja uma escola pequena, numa comunidade igualmente pequena, apresenta-se como campo de possibilidades para elementos que tornam a escola diferenciada, bilíngüe, intercultural, com uma maneira própria de ser. Remete à trajetória de outras escolas indígenas Guarani que passam pela mesma situação: implementação da escola dentro das aldeias. São muitos os aspectos a considerar no levantamento dessa trajetória.

Um desses aspectos, ao se tratar da Educação Escolar Indígena, é a formação de professores indígenas. Nesse contexto, não se poderia deixar de mencionar um pouco da formação de professores indígenas Guarani, pois foi o Curso de Formação Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar um dos motivadores desta pesquisa. As etapas presenciais do referido curso, em que estavam presentes grande parte dos professores atuantes nas escolas Guarani, em suas aldeias, passou a ser o *locus* principal da realização das entrevistas. As etapas presenciais do curso *Kuaa Mbo'e* constituíram-se um campo profícuo de levantamento de documentação e mapeamento das entrevistas.

No entendimento das instituições responsáveis pela Educação Escolar Indígena, quer em nível federal, através do MEC e da FUNAI, quer em nível estadual através das Secretarias de Estado da Educação, a escola nas aldeias indígenas só acontece efetivamente com um grande investimento na formação de professores indígenas, tanto inicial como continuada, assim como fala o professor Algemiro da Silva Poty: “na escola indígena o professor tem que ser indígena.”

Os cursos de formação de professores indígenas têm como objetivo auxiliar o professor em seu aprofundamento teórico e metodológico e na elaboração e publicação de materiais didático-pedagógicos específicos, preferencialmente na língua da etnia, os quais são direcionados para a prática na sala de aula com o intuito da revitalização da própria língua e do fortalecimento da cultura específica, bem como para contribuir na divulgação de elementos culturais e étnicos.

Já existe consenso quanto ao princípio de que, para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, é fundamental que os professores que atuam dentro das comunidades sejam indígenas e tenham uma formação específica para tanto.

A educação escolar para indígenas no Brasil surge desde os primeiros contatos com os europeus, cumprindo objetivos e modelos específicos conforme os interesses dos diversos grupos que se relacionaram com os diferentes povos indígenas. Inicialmente foi usada para a “domesticação” para submeter os indígenas e negar suas identidades, como os internatos para crianças indígenas. Depois, a presença da escola ocorreu nas diferentes comunidades indígenas com professor não-índio para o ensino bilíngüe, com o objetivo de que as crianças indígenas aprendessem a língua nacional. A valorização da língua indígena era primordial para o aprendizado da língua nacional. Segundo Grupioni:

Esse método usado pelo Estado, em conjunto com as missões religiosas, pode ser descrito como o bilingüismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolingüismo da sua língua de origem para o monolingüismo em português. Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem seus modos de vida e suas identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural.<sup>184</sup>

Para a Professora Suzana M. G. Guimarães, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, SECAD/MEC, a formação de professores indígenas passa pelo respeito aos usos lingüísticos próprios de cada etnia. Ela enfatiza:

Nós temos garantidos como direitos educacionais dos povos indígenas o uso das línguas maternas no ensino escolarizado e também os processos próprios de aprendizagem. Esses processos próprios de aprendizagem dizem respeito às metodologias, aos procedimentos que essas comunidades têm de formar suas pessoas e de fazer a transmissão dos conhecimentos (...). Importante é o professor se dedicar a pesquisar esses processos próprios de aprendizagem e na escola, na medida em que isso seja possível, isso vir a subsidiar o que a gente chama hoje de pedagogia indígena, que seria uma pedagogia que também está referenciada por estes processos próprios de aprendizagem.<sup>185</sup>

Garantir os processos próprios de aprendizagem nos cursos de formação de professores indígenas significa atentar às concepções próprias de tempo, às práticas sócio-culturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da

---

<sup>184</sup> GRUPIONI, Op. Cit. p. 44.

<sup>185</sup> GUIMARÃES, Susana Grillo. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Faxinal do Céu, Paraná, 29 de abril de 2007.

identidade do grupo, à organização social do povo, enfim, aos saberes da comunidade advindos da tradição e da memória coletiva.

Isto posto, para fazer o levantamento da formação de professores indígenas, no caso específico dos Guarani, considera-se especialmente a história de vida de cada um e cada uma, e que suas memórias são resultado de um contexto.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em relação à formação de professores indígenas, realizou trabalho articulado com os demais estados da Região Sul a partir de 1997, como a realização do Fórum de Educação Escolar Indígena da Região Sul, realizado em Florianópolis, no mesmo ano.

Em 1999, o estado de Santa Catarina iniciou a formação em nível de Ensino Médio, Curso Magistério, para professores indígenas das etnias *Kaingáng* e *Xokleng*, do qual participaram 47 professores das aldeias indígenas das regiões do Oeste Catarinense e do Alto Vale do Itajaí, respectivamente. O curso teve a duração de cinco (5) anos na metodologia presencial e a distância. A formatura ocorreu em dezembro de 2002. Naquela oportunidade os professores da etnia Guarani não participaram, pois a demanda para essa etnia era insuficiente. Outro fator é que, entre os Guarani a proposição da presença da escola dentro das aldeias, foi recebida com mais resistência, houve a necessidade de mais conversas e negociações com as lideranças e com as comunidades.<sup>186</sup>

Além do programa específico para formação de professores indígenas em nível de magistério, a Secretaria mantém projetos de formação continuada e/ou permanente de professores indígenas, nos quais são desenvolvidos temas que auxiliam na prática docente dos professores em suas escolas. Esses projetos são desenvolvidos com a parceria do MEC, como é o caso do Programa Parâmetros em Ação da Educação Escolar Indígena, fundamentado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, RCNEI.<sup>187</sup>

São realizados cursos de formação continuada para os professores que atuam nas Terras Indígenas das três etnias: *Xokleng*, *Kaingáng* e Guarani. Esses cursos inicialmente têm o objetivo de discutir, avaliar e compreender os conteúdos e diretrizes do RCNEI e em seguida conteúdos, metodologia de ensino, calendário escolar, formas de avaliação e material didático.

---

<sup>186</sup> SANTA CATARINA. **Ata de formatura** – Doc. SED (Mímeo). Documento que pertence ao acervo do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

<sup>187</sup> SANTA CATARINA, 2002, op. cit. p. 37.

No desenvolvimento de políticas para formação de professores, tanto em nível estadual quanto federal, o Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, que se passa a descrever e apresentar, representou um marco importante na concepção de formação de professores indígenas para a SED/SC e também para o MEC, pois ganhou uma configuração diferente daquelas que já vinham ocorrendo no estado e no país. As iniciativas de cursos de formação de professores indígenas consideravam os professores pertencentes ao espaço geográfico-político do estado que ofertava o curso. Neste caso, o curso ultrapassa as fronteiras físicas e se propõe um curso para professores indígenas Guarani das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, além de formar uma parceria entre diferentes instituições, o MEC, a FUNAI e Secretarias de Educação dos estados que assinaram o protocolo.

Figura 09 – Professores Guarani <sup>188</sup>



O referido Programa surgiu das reivindicações das lideranças e representantes Guarani Mbya das aldeias das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, presentes no I Encontro de Educação Escolar Indígena da Região do Litoral Sul do Brasil, realizado em Florianópolis, de 27 a 31 de agosto de 2001. Esse encontro foi resultado de um processo de discussões envolvendo várias instituições ligadas aos povos Guarani. A partir de 2001, a SED/SC reativa as discussões a respeito do curso de formação para professores guarani e convida a

---

<sup>188</sup> Foto Helena Alpini Rosa. In: SANTA CATARINA, **Programa De Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa-Mbo'e = Conhecer/Ensinar** - Relatório de Atividades, II Etapa presencial. Governador Celso Ramos/SC, set/2007, Mimeo, (acervo da SED).

CAPI – Comissão de Apoio aos Povos Indígenas, na pessoa da professora Silvia Maria de Oliveira, para pensar o curso de formação e discutir a possibilidade de sua implementação numa ação articulada entre os três estados do Sul.<sup>189</sup>

A partir de então, foram realizadas diversas reuniões interinstitucionais para planejar e organizar as ações que culminaram no Encontro citado. Silvia declara que a CAPI exerceu um papel fundamental para a realização do Programa de Formação Guarani, pois realizou um levantamento minucioso junto às comunidades indígenas para ter um ponto de partida, pois não havia ainda nenhuma política específica de formação de professores indígenas Guarani.

Na ocasião do I Encontro, as lideranças Guarani entregaram às instituições um documento contendo as reivindicações acerca do tipo de escola que estava sendo pensada para as comunidades. Os Guarani dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná formalizaram a intenção de um curso de formação específico. Um dos principais objetivos do curso:

é habilitar os professores índios Guarani no Magistério em nível médio, para o exercício na Educação Escolar Indígena em escolas indígenas, como forma de ampliar o acesso e a permanência da população indígena à educação básica específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural que atenda os anseios e a realidade sócio-cultural do povo Guarani.<sup>190</sup>

Considerar esse pedido significava respeitar a concepção de territorialidade e também contribuir com a sustentabilidade de uma cultura que milenarmente sobreviveu e apresenta hoje uma realidade cultural particular e distinta dos outros povos indígenas que vivem nesses mesmos estados.

Entre as características próprias dos Guarani, destaca-se essencialmente a questão lingüística, mas outros aspectos também são relevantes, como o sistema de educação centrado na manutenção da sua tradição, que ocorre preferencialmente na Casa de Reza, a *Opy*. Nesse sentido, a escola para os Guarani tem significado secundário, é muitas vezes vista como uma ameaça, uma vez que introduz na vida cotidiana a língua portuguesa e outros valores, como a escrita, a competição, os horários marcados pelo calendário civil ocidental, entre outros.

---

<sup>189</sup> OLIVEIRA, Sílvia Maria de. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Florianópolis, 19/11/2008. e **Relatório / Ata da reunião da reunião do dia 02 e 03 de setembro de 2002**. Florianópolis, SC. 2002. (Doc. SED. In: mimeo).

<sup>190</sup> SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa – Mbo'e – Conhecer, Ensinar** - Versão Agosto 2003, doc. da SED, mimeo (acervo NEI/SED).

A proposta do Programa foi elaborada a partir de vários encontros com os Guarani, que manifestaram desejo que a escola trabalhasse também os conhecimentos universalmente construídos. Nesse processo de elaboração e de pensar o Programa, muitos aspectos foram discutidos, entre eles: que professor se quer formar? Qual o perfil do professor indígena Guarani? Algumas respostas foram encontradas – “o mediador entre as duas culturas é o professor indígena”; outras, porém, só seriam possíveis a partir do próprio decorrer da formação. Outro aspecto discutido foi a forma de registro que fosse condizente com as concepções culturais Guarani.

O registro se dará durante todo o processo em forma de portfólio (pasta onde os alunos registrarão e avaliarão ao mesmo tempo), experiências pedagógicas, avaliações, produções e atividades, além de oportunizar possibilidades, as mais criativas e diversas, para a produção do conhecimento e elaboração de materiais didáticos específicos.<sup>191</sup>

Para garantir o direito do povo Guarani ao acesso e permanência na educação escolar pública e diferenciada, o programa foi pensado para “atender o Povo Guarani das diversas regiões do país”.<sup>192</sup>

A SED/SC e a FUNAI propõem o projeto ao Conselho Estadual de Educação, contando com a participação dos três estados da Região Sul e abrindo a participação para outros estados.

Manifestaram interesse em participar do Programa as Secretarias de Educação dos Estados do Espírito Santo e Santa Catarina, as Administrações da FUNAI de Passo Fundo, Chapecó, Curitiba e o Departamento de Educação da FUNAI em Brasília. Discutiu-se a necessidade de assinatura de um “Protocolo de Intenções” entre as Secretarias Estaduais de Educação, FUNAI, Universidades e ONGs.<sup>193</sup>

A realização do Programa toma uma configuração diferenciada daquela proposta inicial. As Secretarias de Educação dos estados do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Santa Catarina, em parceria com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI e o Ministério da Educação – MEC, passaram a implementar, em caráter de curso experimental em regime especial, presencial e não presencial, a formação de professores que atuavam ou que poderiam atuar nas escolas das comunidades Guarani. Foi uma forma de resposta às

---

<sup>191</sup> SANTA CATARINA, SED. **Relatório do seminário de discussão do programa de formação de professores Guarani.** Balneário Camboriu, SC, 02 a 05 /12/2002. (Arquivo da SED – In mimeo).

<sup>192</sup> Id.

<sup>193</sup> Id.

reivindicações que haviam sido formuladas naquele I Encontro de Educação Escolar Indígena da Região Sul e Sudeste, já mencionado.

O curso foi aprovado em 11/06/2002 através do Parecer n.º. 295 do Conselho Estadual de Educação, CEE/SC, “que trata do Curso de Formação Indígena Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil KUAA MBO'E – Conhecer – Ensinar”.<sup>194</sup>

A professora Helena de Biasi, representando o Departamento de Educação da FUNAI de Brasília, ficou responsável por agendar uma reunião entre as Instituições envolvidas e o MEC, com o objetivo de sensibilizá-lo em relação ao financiamento do Programa.

Em março de 2003, a SED/SC apresentou o projeto para a efetivação do Programa de Formação para Professores Guarani. No teor do projeto consta:

A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto encaminhou e o Conselho Estadual de Educação aprovou proposta para a efetivação de uma experiência pedagógica para Formação de Professores Guarani, objetivando habilitar professores índios para exercício no Magistério na Educação Escolar Indígena em escolas indígenas, situadas em comunidades Guarani dos Estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Rio de Janeiro.<sup>195</sup>

Ao denominar o programa como experimental, entende-se como um Programa que, além de apresentar uma experiência diferenciada, visando atender a demanda dos Guarani por garantia dos aspectos da cultura, da etnia, da língua e da territorialidade é passível de modificações e transformações. Nas palavras dos próprios Guarani, que "seja um espaço de conscientização e valorização da cultura Guarani", "visando à autonomia dos Guarani".<sup>196</sup>

O aspecto da territorialidade consta como um dos diferenciais do programa em relação a outros programas de formação indígena que ocorrem no Brasil afora. Essa observação foi igualmente apresentada por Susana M. G. Guimarães:

O grande diferencial é que pela primeira vez nós temos um curso que parte do reconhecimento da territorialidade dos povos indígenas, os Guarani Mbya, habitam o litoral brasileiro desde o Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul.(...) É um povo que está disseminado pelo litoral de toda a Região Sul e Sudeste do Brasil e a inovação do curso é estar fazendo a articulação entre as Secretarias de Educação para oferecer um curso

<sup>194</sup> SANTA CATARINA, PCEE 170/020, parecer N.º 295, Florianópolis/SC, 11/06/2002, normatiza a implantação do Curso de Formação Guarani como Curso de Nível Médio Magistério. (Doc. SED.)

<sup>195</sup> SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa – Mbo'e – Conhecer, Ensinar** - Versão Agosto 2003, doc. da SED, mimeo (acervo NEI/SED).

<sup>196</sup> SANTA CATARINA, **Relatório do I Encontro de Educação Escolar Indígena da Região do Litoral Sul**, Florianópolis, de 27 a 31 de agosto de 2001, doc. SED (Mímeo)

reconhecendo este povo, independente das divisões político-administrativas que nós temos.<sup>197</sup>

No dia 23 de agosto de 2003 foi realizada, em Florianópolis – SC, uma reunião de trabalho para organizar a primeira etapa presencial do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar. A reunião realizou-se na Secretaria de Estado da Educação e Inovação, coordenada pela professora Jane Motta, NEI/SC, e estavam presentes Maria Goreti Lemonje, Gerente do Ensino Fundamental – GEREF; Vania Santos Ribeiro, técnica pedagógica da GEREF; Maria Elaine Oselame, da administração regional da FUNAI de Chapecó; Maria Helena de Biasi, FUNAI de Brasília; Iara Alvares-FUNAI de Passo Fundo; Maria Cecília Barbosa, Guarani, professora bilíngüe da Terra Indígena Xaçepó; Néri Rodrigues, Guarani, professor bilíngüe, Nonoai, RS; Darci, Guarani coordenador indígena do Morro dos Cavalos – Palhoça/SC; José Benites, Guarani, representante do Conselho dos Povos Indígenas e liderança na comunidade de Massiambu; Sonia Lopes, representante do setor de educação indígena da SED do Rio Grande do Sul, e o representante da FUNAI de Palhoça.<sup>198</sup>

O curso Guarani se estruturou com um total de 4000 horas, distribuídos em 2.400 horas a serem desenvolvidas em etapas presenciais centralizadas e descentralizadas. As etapas centralizadas têm um total de 1.920 horas, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino e aprendizagem que contemplem os conceitos/conteúdos essenciais necessários para o conhecimento da cultura do não-índio, permitindo que os Guarani possam não só transitar e compreender a sociedade envolvente, mas fazer a relação com seu próprio saber. A primeira dessas etapas foi realizada no período de 5 a 27 de novembro de 2003, no Lar Rodeio Doze, no município de Rodeio, Santa Catarina.<sup>199</sup>

Mesmo com várias discussões sobre a importância da assinatura de um protocolo, esse instrumento só foi assinado pelas instituições participantes em 2004, quando já haviam acontecido duas etapas presenciais do Programa, por iniciativa do então Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, que apresentou a minuta do documento denominado “Protocolo de Intenções”, que passou a ser assinado e constituir compromisso entre as Secretarias de Estado da Educação dos estados participantes do Programa: Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, juntamente com o

---

<sup>197</sup> GUIMARÃES, Susana Grillo. **Entrev. Cit.**

<sup>198</sup> SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa – Mbo'e = Conhecer – Ensinar** - Versão Agosto 2003, doc. SED, mimeo (acervo NEI/SED).

<sup>199</sup> Id.

Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Na publicação do documento consta como objeto:

Manifestação de intenção dos partícipes, visando à conjugação de esforços para promover o desenvolvimento de programas educacionais, projetos de formação, extensão, pesquisas e estudos, junto às comunidades indígenas do Povo Guarani nos Estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, respeitando a territorialidade indígena.<sup>200</sup>

A assinatura desse protocolo possibilitou o comprometimento financeiro das entidades envolvidas para custeio e manutenção do Programa, garantindo o seu funcionamento.

A partir da data de início do Programa, a contar da reivindicação feita pelos Guarani, em 2002, o Curso de Formação Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, já realizou nove (9) \* etapas presenciais, que se caracterizam por cursos intensivos com duração de 22 a 23 dias, dos quais participam 76 alunos Guarani das aldeias situadas no espaço territorial dos Estados citados acima e participantes do Protocolo. A organização curricular obedece ao que está determinado no projeto político pedagógico do programa, respeitando os preceitos da legislação acerca da formação de professores indígenas. (No Anexo 05 encontra-se a grade curricular do referido Programa).

Sendo um curso de magistério, está estruturalmente vinculado à Escola de Educação Básica Governador Ivo Silveira, no município de Palhoça/SC. A escola tem a responsabilidade do registro dos alunos (professores Guarani) e a certificação ao final do Programa.

É importante salientar que, pedagogicamente, o Programa tem duas metas, ou dois objetivos em relação à formação do professor propriamente dita. A primeira consiste em possibilitar o estudo e aprofundamento da cultura, da etnia, da língua, da história, dos costumes, da matemática, da antropologia, da cosmologia específica dos Guarani, bem como a alfabetização em língua portuguesa e outros conteúdos inerentes à formação geral. A segunda meta é que os participantes possam desenvolver projetos de pesquisa que objetivam conhecer a história Guarani. Isso vai ao encontro das orientações explícitas nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas do MEC.

---

<sup>200</sup> BRASIL, Extrato do **Diário Oficial da União**, seção 3, N° 189, Brasília/DF, 30/09/2004, p.37, onde constam do objeto, as instituições partícipes e os compromissos de cada uma dessas instituições.

\* Considera-se esse número até agosto de 2008, período em que se realizou a pesquisa. A etapa final totalizando dez (10) etapas presenciais, está prevista para o primeiro semestre de 2009.

Os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.<sup>201</sup>

Os programas de formação de professores indígenas devem ter em seu currículo a pesquisa não apenas com os aspectos relevantes da história e da cultura de seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas do conhecimento.

Intrinsecamente relacionada a essa metodologia específica está a presença do *Karai* – pessoa mais velha, liderança religiosa e política nas aldeias, que concentra o conhecimento, é uma espécie de guardião da memória Guarani – tanto nas etapas presenciais, como nas pesquisas realizadas, pois são eles que garantem a revitalização da memória coletiva.

*Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar pressupõe que, à medida que se apropriam do conhecimento revelado pelos mais velhos, os *Karai kueri*, e pelos docentes do curso, os professores Guarani tenham elementos próprios para ensinar as crianças e jovens Guarani que freqüentam a escola na aldeia. Assim como o professor Carlos declara:

O que fez a gente participar, o mesmo que é pra se capacitar, pra ensinar as nossas crianças na escola e prá defender os nossos direitos, senão não tem como defender os nossos direitos, nós não sabia o Guarani. Se não estudar, se não souber ler um pouco mesmo do português, ele nunca vai poder defender o que é o direito dele, então o que faz a gente participar desse curso, pra gente se capacitar, pra gente trabalhar com as criança da comunidade da gente na escola.<sup>202</sup>

Na sua declaração, Carlos Gabeira considera que, além de fornecer subsídios para ensinar as crianças na aldeia, o curso de formação é uma oportunidade de fortalecer os valores culturais, a língua Guarani e conhecer os elementos que possibilitam a garantia de lutar e exigir os direitos que o Guarani tem como povo, como etnia, frente à sociedade nacional. Este é um ponto comum aos demais professores que participam do curso, pois participam ativamente do percurso e do processo de continuidade do Programa. Há um cuidado muito grande das instituições parceiras em considerar as interferências, as

---

<sup>201</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 20, 21.

<sup>202</sup> GABEIRA, Carlos. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, dia 29 de abril de 2007.

solicitações feitas pelos participantes, a fim de criar condições reais de ensino e aprendizagem, ou de “conhecer e ensinar”.

O *Karai*, para os professores participantes do Programa, não é apenas autoridade dentro da aldeia, mas especialmente nas etapas presenciais, nas quais é possível a participação da pessoa mais velha que traz à memória dos participantes os elementos da educação Guarani. Ele é a autoridade que expressa as “belas palavras”. O docente Freire enfatiza a importância da participação do *Karai* no processo de formação dos professores Guarani:

Como grande parte da História indígena não está no papel, mas rola na tradição oral, circula na tradição oral, nós quando vamos discutir o ensino de História em escolas indígenas, chamamos a atenção dos índios acerca da importância daquilo que a gente chama de “livros vivos” que são os velhos. Então a gente estimula os professores indígenas a procurar os velhos e a pesquisar junto com os velhos, entrevistar, etc. Ora, se a gente está dando essa importância para os velhos, para o trabalho deles, nada mais natural do que a gente trazer também esses Karais para participar já do processo de formação.<sup>203</sup>

Os *Karai Kueri* “são os livros vivos”, os que trazem a tradição oral, os que transmitem o conhecimento. Isso justifica o fato de se realizar a pesquisa na metodologia da História Oral, na perspectiva da História do Tempo Presente, como foi assinalado na introdução, “como registro de experiências de pessoas vivas, expressão legítima do tempo presente. A história oral deve responder a um sentido de utilidade prática, pública e imediata.”<sup>204</sup>

A oralidade é a tradição para os Guarani, todos os conhecimentos são repassados pela experiência e pelo relato dos mais velhos. Por isso, a presença do *Karai* nos cursos presenciais representa a possibilidade de os professores Guarani registrarem esses conhecimentos e torná-los documentos para utilizarem nas salas de aula e para o registro da História Guarani.

---

<sup>203</sup> FREIRE, José Ribamar Bessa. **Entrev. Cit.**

<sup>204</sup> MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª. Edição, revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 18.

Figura 10 – *Karai* Alcindo Moreira e *Kunhã Karai* Rosa Moreira <sup>205</sup>



Assim, também para os formadores e pesquisadores desta temática, a oralidade torna-se um instrumento imprescindível para trabalhar com o cotidiano, com a História do Tempo Presente: “tecer com as pessoas as representações de seu lugar, visando, inclusive, mudanças que produzam maior qualidade de vida, partindo do conhecimento acumulado (...) nas narrativas que apontam o que faz sentido para aquele grupo, naquele momento histórico.” <sup>206</sup>

A relação entre história e memória constitui-se em uma reflexão permanente para o historiador preocupado com o mundo contemporâneo, possibilitando maior subjetividade contribuindo para ampliar as reflexões historiográficas.

A partir dos direitos garantidos, tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores indígenas em todo o país tem sido ponto de estudo e pesquisa em diferentes áreas do conhecimento: Educação, Sociologia, Antropologia, História, Lingüística. Nesta temática, porém, há muito ainda a se pesquisar e explorar.

---

<sup>205</sup> SANTA CATARINA. **Foto Relatório de Atividades da III Etapa Presencial do Curso de Formação Guaraní Kuaa Mbo’e = conhecer/ensinar** – junho de 2005. Acervo SED/SC. A presença do *Karai* Alcindo nos cursos de formação tem grande importância para os professores Guaraní.

<sup>206</sup> ARANTES, Antonio A. O patrimônio imaterial e a sustentabilidade de sua salvaguarda. In: **Resgate, Revista de Cultura**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp no. 13, 2004. p. 23.

### CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA NA COMUNIDADE GUARANI DE MASSIAMBUBU - UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

A implementação de uma escola bilíngüe, diferenciada, multicultural, específica e comunitária, elementos já apresentados no capítulo anterior, ainda é um desafio para as instituições públicas incumbidas pelo Ministério da Educação de garantir esse direito às populações indígenas. No estado de Santa Catarina não é diferente. Há uma preocupação constante de se fazer uma escola que efetivamente contemple os princípios constitucionais.

Nessa perspectiva se coloca a trajetória da escola da comunidade de Massiambu, em Palhoça, SC, que pode vir a ser um campo de possibilidades e de representação para as demais escolas Guarani, no sentido apresentado por Portelli, quando afirma:

representatividade não significa normalidade, nem significa média (uma representação mais qualitativa do que quantitativa se baseia fundamentalmente na exceção). A *Divina Comédia* de Dante Alighieri é um texto representativo do medieval italiano não porque constituía a expressão média dos notáveis florentinos do século XIV, mas porque, em sua capacidade de ser única, agrupa as possibilidades expressas de toda a época.<sup>207</sup>

A Escola Indígena de Ensino Fundamental *Kaa kupe* se torna um campo de representação tanto por sua história quanto por suas características, bem como devido às discussões e reivindicações feitas a partir da sua criação. Representação de uma escola com um modo próprio de ser, que visa atender os interesses da comunidade e daqueles que estão envolvidos no processo, especialmente professores e alunos. As possibilidades se apresentam no sentido de que a escola sendo uma reivindicação exigida pela comunidade, pode realmente ser e ter uma proposta diferente do modelo de escola que está posto tanto para o sistema estadual, quanto para a concepção de escola indígena.

A representação e as possibilidades são possíveis também com as pessoas que foram elencadas para se constituírem colaboradoras desta pesquisa a partir das entrevistas realizadas. Ainda “no plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo de possibilidades expressivas.”<sup>208</sup> Assim como Portelli enuncia, a história oral e as memórias expressas aqui são um campo de possibilidades compartilhadas, reais e imaginárias. A história oral torna possível a

---

<sup>207</sup> PORTELLI, Alexandre. **A filosofia e os fatos – narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais.** Tempo, Vol 1, n° 2, dezembro de 1996, p. 59-72. Ed. Relume Dumará. Rio de Janeiro. p. 69.

<sup>208</sup> Ibid. p. 70.

manifestação subjetiva dos sujeitos. É possível recuperar, através das falas dos indivíduos, a memória cultural do grupo.

Na Introdução se expôs a metodologia utilizada nesta pesquisa e, por se tratar de História Oral, considera-se importante abrir aqui um parêntese para falar um pouco mais das pessoas entrevistadas, que contribuíram significativamente para compor este fazer historiográfico.

Após essa breve introdução ao terceiro capítulo, passa-se a reconstituir a trajetória histórica da presença da escola na comunidade Guarani, neste caso tendo como representação a Escola *Kaa kupe* de Massiambu.

### **3. 1 Onde estão e quais são as escolas indígenas no Estado de Santa Catarina**

As escolas indígenas começam a fazer parte da rede estadual de ensino na década de 1990, após o MEC assumir a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena. No decorrer dos anos de 1993 e 1994, o Estado catarinense passa a incorporar gradualmente as escolas indígenas já existentes e sob a tutela da FUNAI à rede estadual de ensino.

O intuito aqui não é fazer um mapeamento completo da localização espaço – tempo das escolas indígenas no estado de Santa Catarina, mas apresentar um panorama geral, visto que o interesse específico é pela Escola Indígena Guarani *Kaa kupe* de Massiambu.

As escolas indígenas do estado de Santa Catarina estão todas situadas dentro das aldeias / comunidades das etnias Kaingáng, Xokleng e Guarani, com uma ou outra exceção, perfazendo um total de 31 escolas<sup>209</sup> (listadas na Tabela no Anexo 06). As escolas indígenas Guarani totalizam 13 no estado. No Censo de 2006, havia 11 escolas registradas e estabelecidas. Ainda pelo Censo Escolar, no ano de 2006 234 alunos Guarani estavam matriculados regularmente na Rede Pública Estadual. O total de alunos indígenas no Estado, em 2006, era de 2.041 alunos.<sup>210</sup>

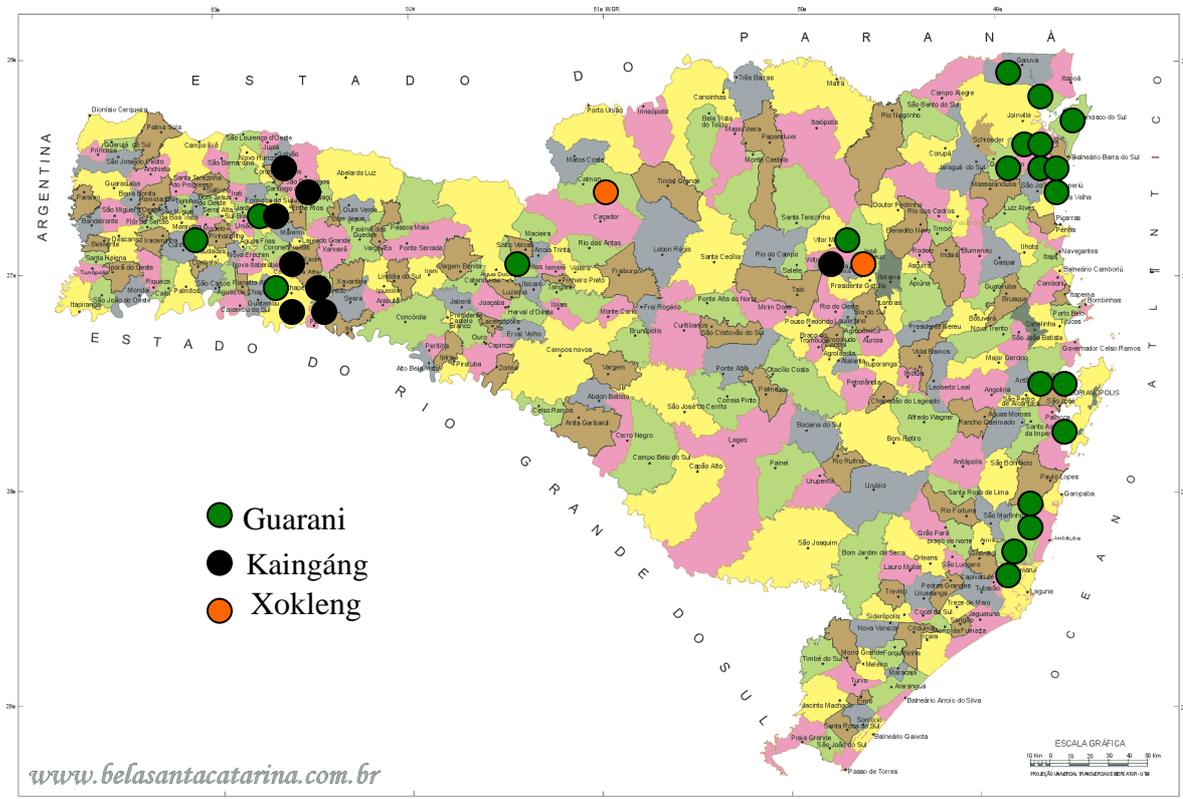
---

<sup>209</sup> Pelo Censo Escolar (Tabela – Anexo 06) estão listadas 29 escolas, pois duas ainda estão em fase de implantação. Estes dados são da Diretoria de Educação Básica / SED, informados na entrevista de MOTTA, Jane. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa e Talita Daniel Salvaro**. Florianópolis, SC, 06/03/2008.

<sup>210</sup> SANTA CATARINA. SED/ Diretoria de Planejamento, controle e articulação / **Coordenação do Censo Escolar e Estatística**, Florianópolis, SC. Acesso restrito SIASC, em 24/06/2008.

No mapa abaixo, estão localizadas as três etnias existentes no estado, Kaingang, Xokleng e Guarani, conforme a legenda. A maioria das escolas localizam-se igualmente nesses mesmos espaços.

Figura 11: Mapa do Estado de Santa Catarina <sup>211</sup>



É interessante observar que, quando a proposta de reconstituição de uma trajetória histórica da presença da escola na comunidade (*Tekoa*) Guarani, vem à mente a primeira escola. Com esse intuito, realizou-se o levantamento de como se deu o processo de instalação da escola, com a intervenção dos sistemas de ensino, e neste caso, do Sistema Estadual de Ensino. No entanto, há que se levar em conta também o que os Guarani consideram como a presença da escola efetivamente, não importando se é o Estado que exerce a tutela ou não.

No ano de 2004, os professores indígenas de Santa Catarina participaram de um curso de formação continuada promovido pela SED/SC. Na ocasião, os professores Guarani, nos estudos de História, compuseram a história da presença da escola na comunidade e traçaram uma cronologia importante para o mapeamento das escolas Guarani no estado de Santa Catarina.

<sup>211</sup> Mapa político de Santa Catarina, adaptação do Mapa Rodoviário de Santa Catarina Atualizado do Museu de Antropologia da UFSC, com a representação das etnias indígenas. Adaptação de Helena Alpini Rosa. Foto do mapa original: Anexo 07.

Naquele momento, os professores Guarani consideraram como primeira escola a que foi construída na década de 1970 na Linha Limeira, na época pertencente ao Posto Indígena Xapecó, no município de Xanxerê, hoje município de Entre Rios. Os Guarani habitavam aquela região desde 1920. Muitas famílias que hoje habitam as aldeias no litoral de Santa Catarina e em outros estados passaram por essa comunidade, como é o caso da família do professor Algemiro da Silva, que vive hoje em Bracuí, no Rio de Janeiro, e da família de seu Adão Antunes, que vive na comunidade de Massiambu.

A comunidade foi sentindo a necessidade de uma escola para que as crianças aprendessem a língua portuguesa e a matemática a fim de melhor se relacionar com a sociedade do entorno. Outro fator é que as crianças freqüentavam a escola não-indígena. Inicialmente foi constituída como Escola Federal da FUNAI, mas com o tempo a escola ficou “abandonada” e passou aos cuidados do município, sendo transformada em escola municipal multisseriada e chamada de Escola Barra do Guarani. Com o tempo essa escola também passou a ser freqüentada pelas crianças não-indígenas.<sup>212</sup> A partir de 1999 passou a ser chamada de Escola Indígena de Ensino Fundamental *Mbyá* Limeira.

Na figura a seguir está o documento digitalizado localizado no arquivo de Paranaguá, PR. Trata-se de um ofício encaminhando contrato para a construção da escola na “Aldeia dos Guarani.” Além desse ofício, no Anexo 08, inclui-se cópia do contrato na íntegra.

---

<sup>212</sup> ANTUNES, *Entrev. Cit.*

Figura 12 – Ofício de construção da Escola de Limeira <sup>213</sup>

  
**MINISTÉRIO DO INTERIOR**  
**FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO**  
 Ajudância de Erechim - 4.ª DR

PROTOCOLO DO INTERIOR  
 N.º 19 JAN 1979 0105  
 PROTOCOLISTA

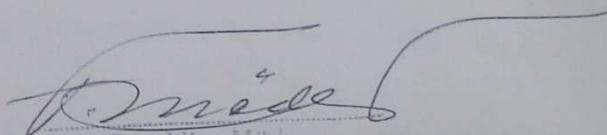
Of. nº. 05/79-Fix. PI. Xapecó, 17 de janeiro de 1979

Do Chefe do PI. Xapecó  
 Ao Senhor Delegado Regional  
 Assunto: Remessa de Contrato.

Senhor Delegado.

Anexo ao presente estou encaminhando a Vossa Senhoria, o contrato para construção da escola no núcleo Guarani, para ser assinado.

Na oportunidade apresento a Vossa Senhoria, respeitosos cumprimentos.

  
 Franklin Müder  
 Chefe PI Xapecó

*Recebi o Original e  
 2ª via: Entrega Emprei  
 Turo e Arquivo P.I.  
 17/01/79  
 H-3014*

Ilmo. Senhor.  
 JOSÉ CARLOS ALVES  
 DD. Delegado Regional/4ª. DR.  
CURITIBA - Pr.

<sup>213</sup> BRASIL, Ministério do Interior / FUNAI / Ajudância de Erechim . Ofício nº05/79 – Pix. Doc. Acervo da FUNAI, Paranaguá, PR, set/2007.

Na entrevista do professor Ari Mariano – que atualmente ministra aulas na EIEF Mbya Limeira e exerce liderança dentro da comunidade, pois atua também como agente de saúde e na agricultura e participa do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar, ele informa: “Na primeira escola, o primeiro povoado ficava onde fica hoje a escola hoje Paiol de Barro, que fica os *Kaingáng*; dali a gente se mudou mais pra baixo, onde foi construída outra escola, de tábuas. Daí nos anos 70, mais ou menos, foi construída essa escola que temos até agora.”<sup>214</sup>

Portanto, a escola requerida no ofício anteriormente exposto, deveria substituir uma escola já presente na comunidade. O professor Ari conta que o nome da escola que hoje se chama Paiol de Barro, da etnia *Kaingáng*, se deve ao fato de que o “paiol de barro” era uma Casa de Reza da comunidade Guarani que ali se encontrava. Com a chegada dos *Kaingáng*, tiveram conflito e se retiraram para mais longe, deixando aquelas terras para trás.

Não tinha *Kaingáng* naquela época, não tinha, até o nome ficou Paiol de Barro porque era uma casa grande, a *Opy*. Então ali eles, no terreiro daquela casa, amarravam os bichinho, cuatí, é outros passarinhos; daí chegou naquela época um *Kaingáng*, daí ele quis aquela terra ali e mandou que (os Guarani) se mudassem dali senão ele ia mandar surrar. Então as lideranças desceram, cortando mato até abrir outra comunidade lá embaixo, onde é hoje a Linha Limeira.

Na fala do professor Ari se evidencia uma realidade presente até os dias atuais, especialmente em relação às comunidades Guarani que vivem no interior do estado. São aldeias que se situam dentro de áreas demarcadas como Terras indígenas *Kaingáng* ou *Xokleng*, que historicamente são grupos antagonistas nas formas de ocupação da terra e no tronco lingüístico.

Sobre esse antagonismo a antropóloga Mello constata:

A usurpação de suas terras levou os Guarani a terem que buscar cada vez com mais frequência a terra de seus parentes. Nas aldeias no sul do Brasil, há raras áreas de demarcação exclusiva para os Guarani, o que gera conflitos interétnicos entre as etnias que são obrigadas a conviver nas mesmas terras. Ainda com o agravante de que os Jê (*Kaingáng* e *Xokleng*) e os Guarani são antagonistas históricos em suas formas de ocupação de uma terra. Estes conflitos têm gerado violência, mortes e expulsões de famílias destas TIs.<sup>215</sup>

O professor Ari também lembra que estudou nessa escola e posteriormente completou os estudos na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vankhrê, devido à proximidade da aldeia. Na realidade, a aldeia Guarani de Linha Limeira se situa no interior da Terra Indígena Xapecó, demarcada como território *Kaingáng*.

<sup>214</sup> MARIANO, Ari. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, 2007.

<sup>215</sup> MELLO, Op. Cit. p. 51.

No oeste do estado, nas regiões de Chapecó e Xanxerê, ocorre a “convivência” na mesma terra indígena entre Kaingáng e Guarani. Um exemplo disso é a comunidade de Araçaí e a EIEF *Karaí Tupã* do Araçaí, localizadas na Terra Indígena do Chimbangue II, município de Saudades, SC. No ano de 1999, um grupo de Guarani de Nonoai procura se estabelecer na área de Araçaí, pois em Nonoai também viviam em TI Kaingáng, em constantes conflitos. Ainda segundo Maria Cecília Barbosa, um Guarani “mais velho”, senhor de uns 92 anos de idade, teria dito à comunidade que aquele lugar já pertencera aos Guarani. Para o grupo que foi até Araçaí, era uma forma de retomada de um espaço tradicional.<sup>216</sup>

Mais tarde, uma ação da Justiça consegue a reintegração de posse e os Guarani são obrigados, através de uma ordem judicial, a voltar para Nonoai. Nesse momento as lideranças e a comunidade fizeram um acordo com os Kaingáng do Toldo Chimbangue II para permanecerem na terra, em forma de empréstimo, até que a situação dos Guarani se regularizasse. (A comunidade ainda permanece no local esperando as definições da FUNAI e do Ministério da Justiça).

A EIEF *Karaí Tupã* do Araçaí começou suas atividades no ano de 2002, com a Professora Maria Cecília. Ela narra, através da entrevista, um pouco das condições em que ela começou a dar aulas na sua comunidade. Essa professora também atua como liderança na área da saúde e é participante do Programa de Formação Guarani *Kuaa Mbo'e*.

A escola começou na minha aldeia primeiro, primeiro ano que eu comecei a trabalhar foi debaixo de um barraco, foi feito um barraco de lona e ali comecei a dar aula pras crianças de primeira a quarta série na língua Guarani. Não existia nem banco, nem nada, pra eles sentarem, daí foi preparado um, uma tábua e eles sentavam encima de uns papelão e ali eles escreviam. Foi em 2002. A escola hoje é feita de madeira, tem uma sala, comprimento de onze por oito e tem só uma sala e uma cozinha.<sup>217</sup>

É possível perceber que as dificuldades e as condições precárias das escolas se repetem, assim como as características físicas das escolas construídas. Outro aspecto importante a salientar é que as comunidades Guarani que se encontram no interior do estado estão localizadas em terras de outras etnias. Esse é um aspecto que está presente também nas aldeias do Rio Grande do Sul, na região noroeste do estado, em que Guarani e Kaingáng convivem na mesma terra indígena. O mesmo ocorre com a Escola Indígena de Ensino

---

<sup>216</sup> BARBOSA, Maria Cecília. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, 2007.

<sup>217</sup> Id.

Fundamental *Taquaty* localizada na Aldeia Bugio, na Terra Indígena Ibirama, da etnia Xokleng.

A EIEF *Taquaty* foi uma das últimas escolas indígenas Guarani a serem implantadas. De 2005 e até 2006, essa escola não estava registrada no Sistema de Estatística e do Censo Escolar da SED/SC. Ela se localiza nos fundos da Aldeia Bugio (Xokleng), no município de Dr. Pedrinho, SC, região do Alto Vale do Itajaí. Consta de uma casa pequena com uma sala única, feita de madeira, construída através de mutirão, com doações de comerciantes das cidades vizinhas. Anteriormente as crianças Guarani eram atendidas na EIEF *Vanhecû Paté*, Xokleng e tinham um professor que ministrava aulas de Guarani.<sup>218</sup>

Nas aldeias do litoral, que são a maioria, a escola está presente. Partindo da direção sul ao norte, seguindo a BR 101, ou especificamente a área que compreende o litoral catarinense, na região de Laguna, no município de Imaruí, SC, encontra-se a EIEF *Tekoa Marangatu* da aldeia de mesmo nome. A escola começou a funcionar no ano de 2002.

No município de Palhoça, além da escola *Kaa kupe* de Massiambu, encontra-se, às margens da BR 101, no Morro dos Cavalos, a EIEF *Itaty*. Essa escola sempre serviu de apoio à escola de Massiambu, quer de cunho político, quer de cunho pedagógico. As lideranças da comunidade de Itaty sempre manifestaram preocupação com a manutenção da escola de Massiambu, pois há uma distância significativa para as crianças se deslocarem de uma aldeia à outra, caso essa escola deixasse de existir dentro da própria aldeia. Além disso, há o perigo concreto de atravessar a BR 101, com alta incidência de movimento em todos os horários do dia – as crianças ficariam expostas ao perigo e mais tempo longe dos familiares e dos olhares dos mais velhos.

Na comunidade de *Itaty* foi construída a primeira escola no ano de 1996, em 2002 foi concluído o prédio atual, que se vê na figura abaixo.

---

<sup>218</sup> SANTA CATARINA, SED/DIEB. **Educação Escolar Guarani, construindo cidadania.** Florianópolis: Letras Brasileiras, 2002, p. 43.

Figura 13 – Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty 12 <sup>219</sup>



Em Biguaçu, na Grande Florianópolis, está a comunidade de M'biguaçu – *Tekoa Yynn Moronti Wherá*, onde se localiza a Escola *Wera Tupã Poty-djá* que foi inaugurada em março de 1998 com o nome de *Yynn Moronti Wherá*, que significa reflexo das águas cristalinas. Esta apresenta as mesmas características das demais escolas. <sup>220</sup>

Era uma pequena casa com apenas uma sala, sem banheiro e sem cozinha, construída de madeira pela própria comunidade com recursos materiais fornecidos pela FUNAI e equipada pela Secretaria de Estado da Educação. Criada como escola indígena estadual, oferecendo apenas o ensino de 1ª. a 4ª. série, com treze alunos matriculados e distribuídos nas quatro séries em classe multisseriada. <sup>221</sup>

Posteriormente, no ano de 2002, a nova escola foi construída e inaugurada em 2004. A descrição das características das escolas concretiza o conceito de representação que foi colocado aqui.

No litoral norte do estado, na região de Joinville, encontram-se seis escolas Guarani, conforme segue: no município de Araquari encontra-se a EIEF *Kirikue Nhemboea* e a EIEF *Tarumã*, no município de Guaramirim a EIEF *Cacique Werá Puku* e no município São Francisco do Sul a EIEF *Laranjeiras* e a EIEF *Amba Y Dju*. <sup>222</sup>

<sup>219</sup> VASCONCELOS, Viviane. **Foto da EIEF Itaty**, Morro dos Cavalos, Palhoça, SC. Set /2008. foto color.: 11cm x 09 cm.

<sup>220</sup> VIEIRA, Ismênia. Op. cit. p. 71.

<sup>221</sup> Idem.

<sup>222</sup> SANTA CATARINA/ SED/ NEI. **Relação das Escolas Indígenas de Santa Catarina**. Doc. pedagógico. Florianópolis, SC. 2008. Acervo da SED (in mimeo).

Figura14 – EIEF *Kirikue Nhemboea*<sup>223</sup>Figura 15 – EIEF *Kirikue Nhemboea* (parte interna/sala de aula)<sup>224</sup>

<sup>223</sup> ALTHOF, Flávia. *Curso Kuaa Mbo'e, IX etapa descentralizada*, outubro /2008. foto color.: 10cm x 8cm.

<sup>224</sup> Idem. Foto color.: 10cm x 8cm.

### 3.1.1 *Kaa kupe* – atrás da mata, a história da escola

A palavra *Kaa kupe*, em Mbya Guarani, segundo o cacique José Benites, significa “atrás da mata”: “É um lugar que a gente não vê, *Kaa* seria *Kague*, só que uma palavra mais curtinha, mas seria *Kaague kupe*, seria assim atrás da mata, as costas, então fica atrás da mata; o nosso lugar é no meio da mata.”<sup>225</sup>

A comprovação do que é dito pelo cacique José se dá no momento em que se conhece exatamente o lugar onde se encontram a escola e a própria comunidade, já referenciada com a devida localização no mapa, no capítulo 1. A escola e a comunidade se localizam à margem esquerda da estrada de Massiambu para quem sai de Florianópolis, direção norte-sul. No lado direito, oposto à aldeia está o parque da Serra do Tabuleiro, área de preservação permanente, com altos morros e encostas cobertas pela Mata Atlântica.

O contingente populacional oscilou muito no período compreendido pela pesquisa, devido à característica de grande mobilidade territorial, própria dos Guarani e por outros fatores relacionados à sobrevivência, aos laços de parentesco, à adequação familiar. Os Guarani são peregrinos e viajam, caminham constantemente, mudando com a família também na busca da “boa terra”, ou “terra sem mal”. Na tabela abaixo apresenta-se o quadro populacional no período de 1994 a 2000.

Tabela 01 – População de Massiambu<sup>226</sup>

MÊS – ANO	POPULAÇÃO	FONTE
Janeiro de 1994	8 famílias / 34 pessoas	FUNAI
Outubro de 1994	10 famílias / 50 pessoas	Maria Dorothea Post Darella (caderno de campo)
Junho de 1996	40 pessoas	Maria Dorothea Post Darella (caderno de campo)
Novembro de 1996	33 pessoas	Weber <i>et al</i> (1996)
Dezembro de 1997	70 pessoas (aprox.)	Farias (1997)
Janeiro 1998	10 famílias / 53 pessoas	Rosatto (1998)
Outubro de 2000	57 pessoas	2º levantamento para o EIA/RIMA

<sup>225</sup> BENITES, José. **Entrev. Cit.**

<sup>226</sup> DARELLA, Maria Dorothea Post. (org.). **Estudo de impacto: as populações indígenas e a duplicação da BR 101, Trecho Palhoça/SC – Osório/RS.** Florianópolis, São Leopoldo, 2000 (in mímeo). p. 108.

Através da tabela se percebe que no ano de 1994, um ano antes do início da existência da escola na comunidade, esta era constituída de 50 pessoas.

As casas da comunidade de Massiambu, na maioria, ficam no topo e ao redor de um morro. Na área central fica uma casa tradicional Guarani, a qual é utilizada provisoriamente como Casa de Reza e Casa de Cultura (um galpão, hoje utilizado por uma família). Esse espaço era utilizado para as reuniões, para os ensaios do grupo de canto (coral). Há um pequeno pátio de uso da comunidade, alguns pequenos espaços para roça onde plantam milho, aipim, *pindó* (palmeira), abóbora e batata-doce. Algumas árvores frutíferas como laranjeiras e bananeiras, também fazem parte do cenário da comunidade.

Na figura abaixo, observam-se algumas características da comunidade: podem ser visualizadas as duas principais casas do topo da comunidade; o galpão fica de frente para a casa tradicional Guarani, improvisada como Casa de Reza.

Figura 16 – Pátio Central da aldeia com o antigo Centro cultural <sup>227</sup>



---

<sup>227</sup> SALVARO, Talita Daniel – **Saída a campo**. Massiambu, Palhoça, SC, Outubro de 2008. Foto color.: 10cm x 7cm. Na ocasião, a pesquisadora Helena Alpini Rosa fazia a finalização de dados.

Figura 17 – Pátio Central (lado oposto à foto anterior) Casa Tradicional Guarani <sup>228</sup>



A Escola *Kaa kupe*, inicialmente, funcionou improvisada numa casa velha, sem condições de trabalho, como está descrito nas palavras do professor Adão Antunes, que trabalhou na escola a convite do cacique.

Era uma casa velha, muito antiga, tava caindo o forro, tava a metade e tava tudo assim cheia de cupim, já tava podre, mesmo assim, bem feio o assoalho, o assoalho todo, e daí tinha muito inseto, naquela escola, e muito barata, ratos tinha demais. Ele recebeu onde vai ser dado aula agora lá em cima, e daí o meu cunhado era cacique, esse que me trouxe de lá, o Luiz Mariano, o seu Augusto tinha ido pra Imarui e deixou ele como cacique, foi eleito como cacique; daí eu falei pra ele: não tem mais condições de dar aula, desse tipo não dá, a merenda ficava lá exposta num caixão de madeira, enchia de rato, barata. Uma vez nós matamos até uma cobra debaixo da escola. <sup>229</sup>

O prédio escolar existente hoje na comunidade também foi uma construção provisória, pois o Estado alegou, à época, que não poderia construir escola em área indígena não demarcada. A escola então foi construída pela FUNAI, por volta do ano 2001, segundo o professor Adão, e fica na entrada da comunidade, ao lado direito do Posto de Saúde, na parte baixa, praticamente separada das casas, bem próximo à estrada. A construção conta com uma única sala grande, com um banheiro e aos fundos um depósito. O professor Adão descreve como foi o processo de construção da escola. Isso ocorreu após manifestação das lideranças

<sup>228</sup> SALVARO, Talita Daniel – **Saída a campo**. Massiambu, Palhoça, SC, Outubro de 2008. Foto color.: 10cm x 7cm. Na ocasião, a pesquisadora Helena Alpini Rosa fazia a finalização de dados.

<sup>229</sup> ANTUNES, Adão. **Entrev. Cit.**

da comunidade na imprensa devido às precárias condições de trabalho nas instalações anteriores.

Ela disse (referindo-se à secretária da Educação no período): “*Não dá pra construir nada, não dá pra fazer nada porque a terra não é de vocês, o Estado não constrói nada encima do que não é de vocês*”. Ai nós falamos assim pra construir tudo do nosso modo, uma casa de barro, fazer uma escola do nosso jeito. Falou: “*não dá, não autoriza*”. Ai a FUNAI, a dona Terezinha da FUNAI, falou: “Então nós vamos dar um jeito de fazer uma casa pra vocês dar aula”; ai fizeram essa casa lá embaixo, foi 2001, 2002, não lembro. Então aí nós mudamos para a sala.<sup>230</sup>

Figuras 18 – EIEF *Kaa kupe* <sup>231</sup>



<sup>230</sup> Id.

<sup>231</sup> ROSA, Helena alpini – **Saída a campo na escola *Kaa kupe* Comunidade *Tekoa Massiambu*, Palhoça SC, setembro de 2007. Foto color.: 10cm x 8 cm.**

Figura19 – Acesso à aldeia de Massiambu.<sup>232</sup>



Atualmente, essa escola ainda funciona em condições precárias. Trata-se de uma casa de madeira com telhado de amianto, como é possível verificar através da foto, de cor azul, janelas e portas brancas. Há uma sala, um banheiro, um depósito que serve para guardar de tudo e uma pequena varanda. O material escolar fica nos fundos da sala. A figura 18 apresenta o lado inverso ou a frente da escola, mostrando o acesso à comunidade.

Foi a primeira escola indígena Guarani a pertencer ao Sistema Estadual de Ensino e foi denominada Escola Indígena de Ensino Fundamental *Kaa kupe*.

A escola iniciou suas atividades no mês de março de 1995, em classe multisseriada, com caráter de escola diferenciada e bilíngüe. Esta escola foi criada atendendo uma solicitação encaminhada pela Orionópolis, uma ONG, sediada no município de São José/SC, e pela comunidade indígena, apresentando como justificativa as dramáticas condições de vida a que estão sendo submetidos e que não conseguem mais sobreviver sem a presença da sociedade não indígena.<sup>233</sup>

Ismênia Vieira relata que a necessidade da escola na comunidade é resultado também do contato e do fato de que, para os Guarani, o local onde está a maioria das aldeias da etnia, corresponde a terras de pequena proporção territorial, sem o devido reconhecimento legal que não oferecem condições de auto-sustentabilidade e de autonomia para a comunidade, que necessita de bens de consumo não próprios da cultura e do modo de vida

<sup>232</sup> SALVARO, Talita Daniel – **Saída a campo**. Massiambu, Palhoça, SC, Outubro de 2008. Foto color.: 10cm x 7cm. Na ocasião a pesquisadora Helena Alpini Rosa estava em finalização de dados.

<sup>233</sup> VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação Escolar Indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. Florianópolis/SC, 2006. Dissertação. Mestrado em Educação, Centro de Educação / CED. Universidade Federal de Santa Catarina. p. 49.

Guarani. Isso ocorre com a maioria das comunidades indígenas, e a comunidade de Massiambu, também nesse aspecto, é exemplar.

A impressão que se tem é de que a escola seja o espaço para a solução desses e de outros problemas enfrentados pelas comunidades indígenas, no entanto ela serve como a *antena*, que traz para dentro da comunidade elementos da sociedade não-indígena, capazes de tornar os indivíduos e a comunidade, de auto-sustentabilidade e independência.

O entendimento do Guarani, em relação à escola, especialmente dos professores que participam do Programa de Formação de Professores Guarani, é de que a escola sirva para o fortalecimento e a revitalização dos elementos como a *tekoa*, o *nhadereko*, os remédios caseiros, o *Karai*, a língua Guarani, a memória oral, a religião, a *Opy*.

Na segunda etapa presencial do Programa de Formação de Professores Guarani, o professor de História, professor Freire refletia com os professores Guarani a analogia “da raiz e da antena”, representando a vida guarani e a escola. A *tekoa*, o *nhadereko*, os remédios caseiros, o *Karai*, a língua Guarani, a memória oral, a religião, a *Opy* são elementos da vida Guarani e pertencem à “raiz”; já a escola, a língua portuguesa, a farmácia, o médico, o livro, a biblioteca, são elementos que pertencem à “antena”.<sup>234</sup>

Nesse mesmo curso, estava presente o *Karai* Alcindo e, juntamente com o professor Freire, fazia contribuições e ensinava aos professores Guarani sobre o entendimento da escola dentro da comunidade Guarani.

A raiz serve para fortalecer, temos que cuidar para não deixar secar a raiz, porque sem ela a antena não se sustenta. Tem que usar a antena para fortalecer a raiz. Isso não é fácil, é preciso muito trabalho e muito estudo. Façam a antena chegar até a raiz e não a raiz chegar até a antena. A nossa cultura é ligada à natureza, e defender a cultura é defender a própria natureza.<sup>235</sup>

A escola como “antena”, deve servir para o fortalecimento e a revitalização dos elementos da “raiz”, uma vez que a comunidade não está isolada da sociedade nacional. Tudo o que o homem não-indígena aprende na universidade, nas escolas, tem o mesmo valor que a tradição Guarani, que é passada de geração em geração de forma oral. A antena não pode mesmo destruir a raiz, mas fortalecê-la: “O que aconteceu com os Guarani, acontece com qualquer povo. O povo brasileiro também vive da raiz e da antena. Quando se busca o

---

<sup>234</sup> SANTA CATARINA, SED/DIEB/NEI. **Relatório do Curso de Formação Guarani Kuaa Mbo’e – Conhecer, ensinar, II Etapa**. Governador Celso Ramos, SC, agosto/setembro 2004. p. 59. In: mimeo, acervo SED/NEI.

<sup>235</sup> Palavras do Karai Alcindo Moreira e estão expressas no relatório. Idem, ibidem. p. 60.

conhecimento através da antena, não é para destruir a raiz. Há conhecimentos que só vêm pela antena e por isso é preciso conhecer-se.”<sup>236</sup>

A analogia feita pelo professor Freire resume o que se entende por interculturalidade, ou a convivência, o diálogo cultural da tradição oral Guarani com os elementos da cultura da sociedade não-indígena, hoje presente e influenciando todas as vivências da maioria das comunidades indígenas existentes no Brasil.

Nessa perspectiva é que a Escola Indígena de Ensino Fundamental *Kaa kupe* surge. Esta registrada sob a Portaria nº 496 de 08 de dezembro de 1994, no Sistema da Rede Estadual de Ensino ocorre 01 ano depois, em 08 de dezembro de 1995. No entanto, seu funcionamento iniciou já a partir de março de 1995. Está registrada no Censo Escolar do MEC como escola multisseriada (escola em que funcionam em uma turma única as quatro séries iniciais do ensino fundamental) sob o código nº 42123313.<sup>237</sup>

As aulas na escola ficaram ao encargo do professor Hiral Moreira, hoje cacique da Aldeia de Mbiguaçu, neto do *Karai* Alcindo Moreira. Como liderança, expressa sempre nas reuniões sua preocupação com a escola dentro da comunidade como um espaço de fortalecimento e de agregação de valor à cultura Guarani.

Na trajetória da EIEF *Kaa kupe*, nos dez anos pesquisados (1996-2006), destacam-se os professores que atuaram na escola, alguns, inclusive, não-indígenas. Alguns deles deram valiosas contribuições a este estudo: Adão Antunes Tataendi, José Benites, Eunice Antunes (esta última, filha de Adão Antunes).

Dentre outros aspectos relacionados à escola é importante mencionar o funcionamento da merenda escolar, que estava ao encargo da Prefeitura Municipal de Palhoça. A FUNAI – através da Administração Executiva Regional de Curitiba – AER, realizava acompanhamento pedagógico, estabelecendo parceria com a SED/SC. A merenda escolar tinha um valor significativo para a comunidade, pois em épocas em que a comunidade não dispunha de muitos alimentos, as crianças tinham garantida pelo menos parte da alimentação diária. Esse aspecto nem sempre foi levado a sério pelas instituições (SED, Prefeitura, FUNAI), deixando muitas vezes faltar a merenda sob a alegação de falta de espaço adequado para seu armazenamento. No entanto, pela LDBEN, há a garantia de merenda diferenciada o que não significa que aconteça na prática o que a legislação prevê.

---

<sup>236</sup> Ibid. p. 61.

<sup>237</sup> SANTA CATARINA. SED/ Diretoria de Planejamento, controle e articulação / **Coordenação do Censo Escolar e Estatística**, Florianópolis, SC, Plataforma do Sistema Censo Escolar acesso restrito em 24/06/2008.

O que ocorre, e que a merenda escolar se apresenta como um problema na maioria das escolas públicas e muito mais nas escolas indígenas. São problemas relacionados à entrega, aos tipos de alimentos, à frequência no recebimento dos alimentos, enfim, quando não é um aspecto, é outro que justifica a inconstância no atendimento da merenda escolar.

Outro aspecto é a oferta de ensino bilíngüe Guarani e Português desde a sua criação, em 1995, exigindo a presença de um professor Guarani, mesmo que não tivesse formação específica para atuar em sala de aula. Por isso, Hiral foi o primeiro professor a atuar na escola, contratado pela SED em caráter temporário. A escola atendia a todas as crianças da aldeia, independente da série. “Foi a primeira escola criada lá, aí eu fiquei como professor na época. Era a primeira escola, era multisseriada e eu dei aula por dois anos, aí era só eu mesmo na época”.<sup>238</sup>

Hiral informou ainda que, depois dele, o professor Milton Moreira assumiu as aulas na comunidade. Para o funcionamento da escola houve a necessidade de contratação de professores não-indígenas, o que ocasionou um problema para a comunidade, pois os professores não permaneciam na escola, faltavam com frequência quando não abandonavam o trabalho, pois para alguns havia dificuldades de acesso (horários de ônibus, distancia, etc.). Devido a esse problema, a partir de 2000 o professor Adão foi convidado pelo cacique Augusto para ser o professor da escola. Adão conta que

Nenhum professor bom conseguia parar em Massiambú, era muito longe, vinha, ficava uma semana, logo depois não apareciam mais, apareciam ali a mais de quinze dias. Então aí o meu cunhado, que é o Luiz Mariano, falou pro cacique: olha, se nós trouxesse o meu cunhado Adão de lá pra vim embora, aí a gente ajudava, ele ajudava a restaurar essa escola, e ele tanto sabe bem falar o português como falar o Guarani.<sup>239</sup>

O professor Adão conta ainda que, segundo o cacique, se a sua vinda não resolvesse os problemas da escola, ele ia ter que fechá-la, pois as crianças ficavam muito tempo sem escola e a comunidade sem saber o que iria acontecer.

A história da escola se confunde com a história da comunidade de Massiambu e se confunde com a história das pessoas envolvidas diretamente nesse processo, especialmente os professores. Como a comunidade se localiza em uma área pequena, as relações com o entorno se dão através de pedidos de favores, o que nem sempre é simples. Muitas vezes há conflitos com os vizinhos para a captação da água, a coleta de material para

---

<sup>238</sup> MOREIRA, Hiral. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Biguaçu, 25/09/2008.

<sup>239</sup> ANTUNES, Adão. **Entrev. Cit.**

o artesanato, que, mesmo sendo feita dentro do parque é necessário que os Guarani passem por propriedades particulares.

A economia da aldeia é muito restrita e provém de diversas fontes:

a comercialização de artesanato (cestaria, bichos esculpidos em madeira, arcos e flechas, colares, pulseiras etc.), que é realizada na casa de artesanato de Morro dos Cavalos ou nos centros urbanos mais próximos; a realização de serviços eventuais; pequenas roças; pesca artesanal; coleta; salários; cestas básicas distribuídas assistematicamente pela FUNAI e doações de instituições ou de particulares.<sup>240</sup>

A saúde é atendida pela FUNASA, através de convênio com a Associação dos Ex-Rondonistas, que realiza atendimentos. Ficou ao encargo dessa instituição a solução do problema da captação de água potável. Construiu-se um reservatório para usufruto exclusivo das famílias ali residentes; entretanto, está localizado fora da área. A distribuição da água se efetiva via uma caixa de água instalada nas proximidades das casas que abastece os "pontos" de água domésticos e de uso coletivo (banheiros, tanques) através de canalização.

A relação com os moradores da região e com a sociedade envolvente é intensa, o que está estreitamente relacionado com a proximidade dos centros urbanos da microrregião de Florianópolis, assim como ocorre nas outras aldeias próximas.<sup>241</sup>

A escola faz parte desse contexto da comunidade e passa a significar tanto um espaço de emancipação como de reivindicação, e também de sobrevivência da própria comunidade. Através da escola as crianças e os professores têm garantidas refeições com a merenda escolar, assim como o salário para as famílias dos professores.

A palavra "escola indígena" carrega o sentido dos dois termos trabalhados por Melià: a "escola" e o "indígena", forçados a conviverem dentro de uma mesma realidade, a realidade do contato. A proposta escolar indígena procura trazer em seu bojo elementos culturais da tradição, que tem como objetivo compor, de maneira decisiva, propostas pedagógicas e conteúdos, reinventando os métodos de ensino de acordo com seus códigos de valores. Melià alerta para o perigo de uma experiência escolar que não esteja firmemente calcada na reivindicação e vontade política do grupo indígena envolvido.<sup>242</sup>

Nessa mesma perspectiva, o projeto de escolarização deve buscar ser autêntico, específico em suas prerrogativas e iniciativas, que vão sendo construídas e efetivadas, na medida do possível, por algumas comunidades indígenas. Não basta que o professor seja um

---

<sup>240</sup> MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES/ Departamento Nacional de Estradas de Rodagem. Op. Cit. p. 13 e 14.

<sup>241</sup> Id.

<sup>242</sup> MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979, p. 48 et.seq.

indígena, ou mesmo que o ensino seja bilíngüe, é necessário que esse ensino esteja comprometido com um projeto político mais amplo de valorização cultural e soberania étnica. E essa preocupação se expressa nas palavras do professor Adão, ao falar de como hoje se está pensando a escola e na sua maneira de trabalhar na escola de Massiambu:

Nós começamos uma escola lá agora, to dando aula voluntariamente, lá eu também tô ajudando, que as criança tão lá tudo sem aula. E a gente abriu a escola assim, eles vão pra lá e ficam o dia todo, mas pra nós qualquer coisa é um tema pra dá uma aula. Não pegamos assim: Geografia, História, não pegamos nada, pegamos um tema lá de comunidade – *tekoa*, e vamos estudar tudo primeiro, tudo que é do interesse do aluno, o que tem aqui nessa *tekoa*, ah, tem laranja, tem peixe .... Aí a partir daí a gente começa a estudar Geografia, começa a estudar História da aldeia, começa a estudar Matemática. O pai, a mãe vai pro centro, precisa vender artesanato também, e compra alimento, então a gente pega esses fatos que acontecem na aldeia e dali parte para uma aula, estuda Matemática: por quanto que ela vendeu o artesanato? Quanto ele levou? E ela vai fazendo aquela conta, a partir da realidade em que ela está.<sup>243</sup>

A realidade a que Melià se refere, é trabalhada na escola da maneira que o professor Adão enfatiza no seu modo de pensar a escola. É esse o jeito do professor Guarani de ver a escolarização, mais propriamente o ensino, como uma função prática para o cotidiano e ligada com a vida, com aquilo que o aluno já conhece e com o qual ele convive. É importante ressaltar também que a preocupação do professor Adão vai ainda mais longe, no sentido de que a escola, mesmo que não tenha professor indígena, e o professor que está na escola seja um não-indígena, ou *jurua*, é que a escola tenha qualidade, é que o ensino, a educação veiculada na escola seja uma educação de qualidade, como se pode comprovar na fala a seguir.

Então uma escola assim, quando tiver um professor português lá, a gente quer uma escola de qualidade no português, no sistema jurua, não é bem estar banindo, a gente quer que seja de qualidade e que este professor, se ele vai estudar, vai estudar a história, a história do Brasil, ou a história das outras escolas, então o aluno aprende de verdade, mas que ele estude a nossa história se ele for talvez um Guarani de qualidade e um cidadão brasileiro de qualidade, porque senão só vai dar reprovação mesmo.<sup>244</sup>

O professor Adão, além de pensar em escola e ensino de qualidade, destaca que a escola introduz a figura do professor, que se constitui uma nova liderança dentro da comunidade. Por isso, no próximo título, se traz o que essa nova liderança representa para o Guarani, para a escola e para a comunidade.

---

<sup>243</sup> ANTUNES, Adão. **Entrevista cit.**

<sup>244</sup> Id.

### 3.2. As percepções da escola dentro e fora da comunidade: “novas” e tradicionais lideranças

A presença da escola na comunidade indígena implicou que os professores atuantes fossem professores indígenas, considerando que são as pessoas mais indicadas para efetuar um trabalho que atenda à realidade e às necessidades dos alunos dentro das aldeias.

A LDBEN 9394/1996 condicionou que todos os professores de todos os níveis e modalidades tivessem formação em magistério superior para exercerem a função. Por conta disso a União, Estados e Municípios têm investido na formação de professores indígenas em nível de magistério secundário e superior. Atualmente, a maioria dos professores indígenas atuantes possui a formação secundária e muitos estão em fase de conclusão da formação superior.<sup>245</sup>

Considera-se aqui o processo efetuado na EIEF *Kaa kupe* a respeito da presença do professor nessa escola e na comunidade. A partir do Programa de Formação de Professores Guarani, buscam-se algumas referências para dar visibilidade àquelas lideranças representativas para todo o povo Guarani, em relação às lideranças tradicionais e às novas lideranças, especificamente os professores.

As lideranças da comunidade estiveram presentes no processo de formulação do Programa de Formação de Professores Guarani. José Benites, à época, exercia a função de cacique da comunidade de Massiambu e acompanhou todo o processo de elaboração do Programa, inclusive contribuindo para detalhar a grade curricular do curso. Até 1995, ano do início do funcionamento da escola na comunidade, a SED/SC ainda não havia formulado uma política específica para a formação de professores Guarani em nível de Magistério. O que havia era um programa de formação continuada através de cursos de capacitação de professores com durabilidade de 40 horas, numa frequência de uma ou duas vezes por ano. Aqui se retoma apenas alguns pontos, pois a formação de professores já foi tratada anteriormente nesta dissertação.

Tradicionalmente, as aldeias ou os povos indígenas tinham apenas suas lideranças tradicionais, caciques ou *tuxauas*, que tinham a função de organizar, articular e representar a aldeia ou o povo diante de outros povos. São denominados líderes tradicionais porque seguem e fazem seguir os costumes e as regras herdadas dos seus ancestrais e aceitas pelo

---

<sup>245</sup> LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 158.

grupo. O surgimento de organizações indígenas veio modificar a configuração dos espaços de poder presentes nas comunidades e nos povos indígenas, pois surgiram novas pessoas que passaram a ter funções importantes na vida coletiva, como é o caso dos dirigentes de organizações indígenas, dos professores, dos agentes indígenas de saúde e de outros profissionais indígenas.<sup>246</sup>

Um exemplo de liderança tradicional é o *Karaí* Alcindo, cuja participação nos cursos presenciais do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mboé* – Conhecer, Ensinar foi significativa nas aulas de História Regional e do Brasil. Nessas oportunidades, pôde-se observar a importância da liderança tradicional para os professores, para a comunidade e para a escola.

No momento em que o *Karaí* Alcindo tomava a palavra, todos os alunos do curso ouviam em atitude de silêncio e reflexão. Nas manifestações do *Karaí* Alcindo – a palavra e os cânticos em Guarani – percebia-se que ele chamava a atenção para o conhecimento tradicional Guarani a respeito de vários aspectos da cultura. Distinguia a educação para o Guarani em três momentos distintos: a primeira educação é a Casa de Reza – a *Opy*, a segunda educação é o trabalho na plantação e só depois vem a educação na escola.

O *Karaí* Alcindo tem 97 anos, é casado há mais de 70 anos com D. Rosa; “tiveram oito filhos, que lhes deram 39 netos e 25 bisnetos”, e vivem juntos na comunidade de M’biguaçu, na Grande Florianópolis. Ele é reconhecido pelos Guarani que participam do Programa de Formação de Professores e pelas comunidades / aldeias de Santa Catarina como uma grande autoridade. Com Dona Rosa, exercem a função de rezadores e de curadores das enfermidades de todos os que os procuram.<sup>247</sup>

Na comunidade de M’biguaçu, onde mora, seu Alcindo exerce a função de *Karaí*, de conselheiro no Conselho dos mais velhos da comunidade, grupo que auxilia o Cacique Hiral a tomar as decisões pertinentes ao funcionamento da comunidade. Entretanto, não é apenas na comunidade que ele é considerado uma liderança, mas em diversas situações que envolvem os interesses e direitos do povo Guarani.<sup>248</sup>

Já foi mencionado anteriormente o que representa um *Karaí*, porém é interessante retomar a questão com o intuito de localizar e perceber a função que *Karaí* Alcindo e outros *Karaí Kueri* têm dentro das comunidades indígenas. Mello explica:

---

<sup>246</sup> Ibid. p. 65.

<sup>247</sup> DIÁRIO CATARINENSE. Sessão especial: **Exemplos de vida**, 09 de julho de 2008, p.32.

<sup>248</sup> MOREIRA, Alcindo Werá Tupã. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Biguaçu /SC. Setembro de 2008.

A pessoa que aceita o nome *Karaí* passa a dedicar parte de suas atividades cotidianas ao aprendizado de assuntos ligados ao mundo dos espíritos e em se qualificar na condução de vários tipos de rituais. Os trabalhos relacionados ao fazer xamânico são diários, completam e fundam normas de conduta de um *Karaí*, e exigem dedicação e abnegação para serem cumpridos na totalidade.<sup>249</sup>

O casal exerce a função de *Karaí* e *Kunhã karaí*, respectivamente. “Ambos curam, mas em geral trabalham juntos, na *Opy*. Rosa promove curas e benzimentos mais simples durante o dia, fora da *Opy*, em crianças, que são levadas a ela pelas mães ou avós.”<sup>250</sup> Juntos eles possuem maior força, pois um auxilia o outro, e Rosa protege seu Alcindo pelas características que uma liderança feminina possui dentro da tradição Guarani. Mello, ainda fala da forte liderança que seu Alcindo representa para o povo Guarani, de um modo geral:

Alcindo é um xamã no estrito senso do termo. É o viajante, o tradutor, o mediador entre os vários mundos. (...). Sua figura exemplar tem provocado as famílias Guarani do litoral a repensarem concepções, práticas, intervenções externas, processos de aprendizado, enfim, toda uma gama de informações sobre o sistema xamânico e cosmológico Guarani.<sup>251</sup>

Outro aspecto, talvez o mais importante, a ressaltar em relação à liderança tradicional Guarani na representação de seu Alcindo é que a sua primeira ocupação dentro da aldeia, além do que já foi exposto, é o zelo pelas práticas tradicionais, entre as quais a manutenção da família extensa (a maioria dos filhos, noras, genros, netos, sobrinhos moram na aldeia, próximo à casa de seu Alcindo e de Dona Rosa) e a manutenção da roça com o plantio de milho, de batatas, feijão, amendoim, enfim uma plantação que lhes possibilite uma alimentação um pouco mais próxima daquilo que os antepassados estavam acostumados a comer.

A respeito da escola, seu Alcindo diz: “quando eu era jovem, índio não ia para a escola. Nós participávamos de reuniões na Casa de Reza, onde o pajé e os mais velhos passavam seus ensinamentos”.<sup>252</sup> Aos professores da aldeia e do Programa, sempre aconselha no sentido de não deixarem a cultura tradicional morrer e que valorizem a língua Guarani, a roça, a família, os ensinamentos dos mais velhos. Considera importante a escola

---

<sup>249</sup> MELLO, Flávia Cristina. **Aetchá Nhanderukuery Karaí Retarã: entre deuses e animais: Xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani**. Tese. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 179 e 180.

<sup>250</sup> Ibid. p. 213.

<sup>251</sup> Ibid. p. 216.

<sup>252</sup> DIÁRIO CATARINENSE. Sessão especial: **Exemplos de vida**, 09 de julho de 2008, p.32.

dentro da aldeia desde que ela tenha as características do povo Guarani, que ela não “estrague” o jeito Guarani de viver e conviver.

Nesse sentido há um cuidado especial na escolha dos professores para a escola. Antes de qualquer processo burocrático na SED/SC, passam pela aprovação das lideranças da comunidade, pois são denominadas de “novas lideranças” aquelas que recebem tarefas específicas para atuar nas relações com a sociedade não-indígena; também são denominadas lideranças políticas.

Segundo Luciano, a escolha de uma liderança política não tradicional

passa por sua capacidade de se relacionar com o mundo não-indígena, como falar a língua portuguesa e possuir bom nível de escolaridade. No campo concreto, as lideranças tradicionais e as lideranças políticas coexistem e tentam coordenar suas ações e representações de forma conjunta, tarefa nem sempre fácil. Em algumas aldeias indígenas, a divisão das tarefas é explícita. As lideranças políticas são constantemente consideradas mediadoras entre as antigas lideranças e a sociedade regional ou nacional.<sup>253</sup>

Nas comunidades Guarani, as lideranças tradicionais e as “novas” lideranças coexistem de forma a assegurar o bem da comunidade. Há por parte dos professores um respeito muito grande às lideranças tradicionais. É possível observar esse comportamento nos depoimentos dos próprios professores, que planejam suas atividades escolares contando muitas vezes com a presença das pessoas mais velhas, visando repassar os ensinamentos às crianças e aos adolescentes no espaço da escola.

O professor ou a professora é considerado a nova liderança dentro das comunidades indígenas. É consenso entre as lideranças Guarani que um projeto escolar que represente as tradições desse povo só será possível se os professores forem indígenas e utilizarem metodologia e material elaborado a partir de seus próprios referenciais culturais.

A causa do crescimento do número de professores indígenas não pode ser creditada apenas aos investimentos públicos na formação dos professores, que passaram a acontecer por força da lei, como já foi visto anteriormente, mas sim a toda uma luta de articulação dos povos indígenas visando cobrar e exigir cada vez mais mudanças na organização e na administração das escolas, o que inclui a escolha de professores e seus dirigentes. Entre os Guarani, um exemplo dessa organização é a Comissão *Nhemonguetá*, já citada anteriormente.

Para Vieira, um professor ou professora, para atuar na escola da aldeia, tem que compreender os alunos e saber falar e escrever a língua Guarani, pois a ele cabe o papel de

---

<sup>253</sup> LUCIANO, Gersem dos Santos. Op. Cit. p 66.

recuperar a língua materna junto das crianças e adolescentes que já não têm essa prática. Vieira constatou, ao indagar à comunidade sobre o papel do professor, que

ser professor é uma função muito importante na aldeia, e lhes atribuem uma responsabilidade de mediador dos conhecimentos culturais Guarani aliados aos conhecimentos da sociedade não-indígena. Eles são a ponte, o porta-voz dos mais velhos na comunidade para fortalecer a cultura Guarani na aldeia, reforçando na escola os conhecimentos ensinados na Opy.<sup>254</sup>

Para que o professor Guarani garanta essa função de mediador entre a cultura Guarani e a cultura da sociedade não-indígena, a prática da pesquisa se torna uma necessidade. O Programa *Kuaa Mbo'e*, de formação de professores indígenas Guarani, garante em seu currículo a prática da pesquisa. São os alunos / professores das escolas que realizam as pesquisas, que posteriormente servem de conteúdos nas salas de aula. As pesquisas são realizadas a partir da oralidade, da “escuta” dos mais velhos. “O papel do professor Guarani de pesquisador tem uma importância na esfera cultural desse povo para desenvolver o papel intermediário entre os conhecimentos dos dois mundos, ou seja, mundo *jurua* e mundo Guarani.”<sup>255</sup>

Nesta pesquisa, foram ouvidos, através de entrevistas, muitos professores e professoras que atuam ou atuaram nas escolas indígenas Guarani. Por isso, considera-se fundamental apresentar a história de alguns deles, pois são atores importantes na composição da trajetória da escola dentro da comunidade. Considera-se que a trajetória da escola na aldeia Guarani é também a trajetória de novas lideranças, os professores Guarani.

São os professores que, ao incorporar a escola em suas vidas, planejam a escola, fazem dela seu principal meio de sobrevivência econômica, mas acima de tudo, pensam a escola como um elemento que, mesmo paradoxal, é importante para a comunidade e para a vida da aldeia. Pensam-na como um espaço que pode ser uma possibilidade de revitalização e fortalecimento da cultura Guarani. Não raro acontece de os professores chamarem para si a responsabilidade de fazer da escola esse espaço dentro da comunidade.

O professor Agostinho, por exemplo, tem o maior orgulho de ser o professor Guarani mais antigo, ou um dos primeiros a atuar dentro de aldeia Guarani. Ao contar sua história, falou de como foi difícil estudar, mas frequentou escola, e pelas muitas “andanças” com a família, procuraram pelos parentes e foram morar em Cacique Dôble, no Rio Grande do Sul:

---

<sup>254</sup> VIEIRA, Ismênia. Op. Cit. p. 147.

<sup>255</sup> Id.

Quando cheguei na aldeia, de Cacique Doble, daí surgiu esta oportunidade de um curso da FUNAI, só que era na verdade muito longe daquela região, pra lá, pra Tenente Portela, mas quem me deu a força foi o Cacique Kaingang, que me deu a força, disse: “tu é estudado, tu já freqüentou a escola, chegou a oportunidade de tu estudar, fazer curso.”<sup>256</sup>

Foi então que, a convite da FUNAI e com o apoio do Cacique Kaingáng de Cacique Dôble, o professor Agostinho foi fazer o curso de formação de professores organizado pela FUNAI para professores e monitores indígenas, à época predominantemente Kaingáng. Na pesquisa realizada no arquivo da Superintendência da FUNAI em Paranaguá, PR, encontramos o relatório do referido curso e na lista de freqüência consta o nome de Agostinho Moreira.

Na figura abaixo, está o documento digitalizado na ocasião da pesquisa. Pelo documento pode-se perceber que Agostinho iria atuar como “monitor bilíngüe”<sup>\*</sup> na escola Guarani do Posto Indígena de São João de Irapuá, com vínculo empregatício com a Prefeitura de Redentora, RS.

---

<sup>256</sup> MOREIRA, Agostinho Werá. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Faxinal do Céu, PR, 08/10/2007.

\* O monitor bilíngüe era contratado para ficar junto do professor titular em sala de aula e traduzir para a língua materna tudo o que era ensinado nas aulas, para que os alunos compreendessem a linguagem do professor.

Figura 20 – Lista de freqüência do curso de formação de professores (destaque Agostinho)<sup>257</sup>

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE PASSO FUNDO/RS SETOR DE EDUCAÇÃO-ABR 1º ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - JULHO DE 1989				
PARTICIPANTES	CARGO	ESCOLA	POSTO INDÍGENA	ÓRGÃO EMPREGADOR
DALVA BORTOLON DOS SANTOS	PROFESSORA DE 1º GRAU	JOSÉ BONIFÁCIO	LIGEIRO	PREF. DE TAPEJARA/RS
DARCI N. ROSA	MONITOR BILÍNGUE	JOSÉ BONIFÁCIO	LIGEIRO	FUNAI
ANDILA INÁCIO BELFORT	MONITORA BILÍNGUE	JOSÉ BONIFÁCIO	LIGEIRO	FUNAI
FABRÍCIO PATÁNH BRAGA	MONITOR BILÍNGUE	JOSÉ BONIFÁCIO	LIGEIRO	FUNAI
MARYJARA MAZZOCATO	PROFESSORA DE 1º GRAU	JOSÉ BONIFÁCIO	LIGEIRO	FUNAI
ERICA MACALIN	PROFESSORA DE 1º GRAU	SEPÉ TIARAJÚ	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE REDENTORA/RS
EVANISE DELLA BETTA PINK	PROFESSORA DE 1º GRAU	SEPÉ TIARAJÚ	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE REDENTORA/RS
MARLI DOS SANTOS	PROFESSORA DE 1º GRAU	SEPÉ TIARAJÚ	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE REDENTORA/RS
JANIR TEREZINHA HERMANN	PROFESSORA DE 1º GRAU	SEPÉ TIARAJÚ	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	FUNAI
JURACI EMÍLIO VICENTE	MONITORA BILÍNGUE	SEPÉ TIARAJÚ	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	FUNAI
IRANILDA CALSON	PROFESSORA/LEIGA	ROSALINO CLAUDINO	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE MIRAGUAI/RS
JORGE K. BANDEIRA DOS SANTOS	MONITOR BILÍNGUE	ROSALINO CLAUDINO	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	FUNAI
ANTONIO K. CANDIDO	MONITOR BILÍNGUE	MARECHAL CÂNDIDO RONDON	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	FUNAI
VALDEMAR VASCO DA SILVA	PROFESSOR DE 1º GRAU	MARECHAL CÂNDIDO RONDON	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	FUNAI
ADINORÁ ANDREATTO DA SILVA	PROFESSORA DE 1º GRAU	MARECHAL CÂNDIDO RONDON	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE REDENTORA/RS
CLAIR TEREZINHA BATISTA	PROFESSORA DE 1º GRAU	MARECHAL CÂNDIDO RONDON	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE REDENTORA/RS
NATALINO CÔG CRESPO	MONITOR BILÍNGUE	TOLDO CAMPINAS	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE REDENTORA/RS
AGOSTINHO VERA MOREIRA	MONITOR BILÍNGUE	GUARANI	SÃO JOÃO DO IRAPUÁ	PREF. DE REDENTORA/RS
ABILIO FÉLIX	MONITOR BILÍNGUE	FRANCISCO KÂNHERÓ	RIO DA VARZEA	FUNAI
MARGARETE REOLON DOS ANJOS	PROFESSORA DE 1º GRAU	FRANCISCO KÂNHERÓ	RIO DA VARZEA	FUNAI
OLGA DE FÁTIMA MENDES	MONITORA BILÍNGUE	FRANCISCO KÂNHERÓ	RIO DA VARZEA	PREF. DE LIBERATO ZABALA
QUERINO V. FARIAS	MONITOR BILÍNGUE	JOSÉ DE ANCHIETA	VOTOURO	FUNAI
LOURDES ARTUZI	PROFESSORA DE 1º GRAU	JOSÉ DE ANCHIETA	VOTOURO	FUNAI
CLEONICE GRACIOLLI ZANINI	PROFESSORA DE 1º GRAU	JOSÉ DE ANCHIETA	VOTOURO	FUNAI

<sup>257</sup> FUNAI/PR. Relatório do 1º Encontro Estadual de Educação Escola Indígena, julho de 1989, lista de freqüência. Foto de Helena Alpini Rosa, Arquivo da FUNAI, Superintendência de Paranaguá, PR.

Outro professor que tem uma influência importante na trajetória da escola nas comunidades indígenas, especialmente para os colegas professores que participam do Programa da Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* é o professor Algemiro. Ele também não é professor da EIEF *Kaa kupe*, mas representa um marco na garantia da educação escolar nas aldeias Guarani. Algemiro é o representante pedagógico do estado do Rio de Janeiro no referido Programa e ainda exerce a função de docente nesse mesmo curso na área de Lingüística, trabalhando as questões relacionadas à Língua Guarani. Para os colegas cursistas, Algemiro é uma liderança muito importante, pois é considerado, juntamente com Agostinho, Carlos e Joana, que são os professores mais velhos, os mais experientes e são muito ouvidos pelos demais.

Consta, no Anexo 09, a ata de uma reunião da Comunidade de Bracuí com a FUNAI, no ano de 1988. Nessa reunião, o cacique João da Silva apresenta ao representante da FUNAI uma série de reivindicações, entre elas a construção da escola e a contratação de seu filho Algemiro para professor, pois este já estava fazendo um curso preparatório no estado do Paraná.<sup>258</sup> Na sua entrevista, Algemiro confirma que começou a trabalhar no final da década de 1980:

Desde que cheguei lá, (em Bracuí), aí trabalhei assim com as crianças alfabetizando, naquela época tinha pouca experiência de dar aula e tal, mas trabalhei e atualmente, eu to trabalhando com jovens, jovem alfabetizando melhor, e atualmente também eu tenho um grupo de adulto.<sup>259</sup>

O professor Algemiro, à época, foi contratado também para ser monitor bilíngüe, assim como o foi por muito tempo o professor Agostinho. As categorias de professor bilíngüe e professor indígena surgem a partir da estadualização das escolas, que ocorre a partir de 1991, momento em que o MEC assume a política de educação indígena, conforme visto anteriormente. Professor bilíngüe, como titular, e não para continuar a função do monitor bilíngüe, é uma nova categoria, amparada legalmente para garantir as especificidades da escola diferenciada, bilíngüe, multicultural, específica e comunitária.

---

<sup>258</sup> Trata-se de um dos cursos decorrentes da política de revitalização lingüística, um curso de formação de professores bilíngües promovido pela Missão Rio das Cobras, no estado do Paraná pertencente ao SIL (*Summer Institute of Linguistics*) em parceria com a FUNAI.

<sup>259</sup> SILVA, Algemiro da. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, 08 de outubro de 2007.

### 3.3. Uma escola diferenciada e com processos próprios de aprendizagem: o contexto da escola *Kaa Kupe*

A EIEF *Kaa kupe* pode ser exemplo das questões obscuras e desafiantes postas diante das políticas de Educação Escolar Indígena, principalmente com referência às escolas das comunidades Guarani, pois mostra em seu bojo o que significa uma escola dentro de uma comunidade e de uma etnia de cujos bens culturais não faz parte.

Este é o primeiro ponto a ser discutido aqui. A escola, para a maioria das comunidades Guarani, é um elemento novo, que ainda não pôde ser experimentada por completo, nem tampouco fazer sentir os seus efeitos. Por isso, pensar uma escola diferenciada é pensar diferenciado do quê? Qual a referência? O diferenciado, para os professores, alunos e comunidade, é o equivalente ao diferenciado das instituições que trabalham com a escola na comunidade? Essas questões têm acompanhado as discussões tanto da Comissão *Nhemonguetá*, como da SED, da FUNAI, do MEC e de outros organismos que trabalham com a Educação Escolar Indígena.

Nas entrevistas realizadas, duas questões foram comuns a praticamente todos os colaboradores, no intuito de buscar respostas para os questionamentos acima. Perguntou-se: “para você, o que é escola diferenciada? E como você vê a presença da escola dentro da comunidade Guarani?” Assim, obtiveram-se respostas significativas que elucidam um pouco a problemática levantada aqui.

Foi comum alguns professores Guarani manifestarem preocupação, refletirem e pedirem um tempo para pensar no que seria a escola diferenciada. O mesmo ocorreu com as pessoas que trabalham com a Educação indígena, docentes, técnicos, ainda que estes tivessem o referencial da escola não-indígena, ou da sociedade ocidental e da escola já descrita anteriormente.

Algumas respostas são elucidativas e expressam bem o que se quer dizer. Eunice Antunes, professora na EIEF *Wera Tupã Poty Dja* e que foi professora da EIEF *Kaa kupe* diz:

Pra mim, o diferenciado, eu entendo como se fosse assim: cada cultura independente de qual cultura, ela é diferente, no seu modo de pensar, no seu modo de se alimentar, no seu modo de vestir, e pra nós Guarani que sempre discutimos essa escola diferenciada, a gente quer diferenciar das coisas que a gente recebe. A gente recebe um pacote, vamos supor, da Secretaria, que tenha essa escola padrão, que a gente fala tudo igual, tudo igual, carteira uma atrás da outra, a gente tem que estudar na primeira série isso, na segunda série isso, disciplina e tal. Então, quando

pegam uma grade curricular, um currículo pra escola, eles pegam e distribuem em todas as escolas, vão tá adaptadas naquilo.<sup>260</sup>

A professora Eunice parte do paradigma da escola não-indígena, na qual ela também vivenciou na sua formação escolar. Porém, o padrão a que ela se refere pode servir para as escolas não-indígenas que vão fazer as devidas adaptações. O que vai ao encontro do que o professor Adão também expôs e que já foi citado anteriormente: que cada escola tem uma realidade diferente.

Ainda remetendo à fala da professora Eunice: em seguida ela menciona um ponto que, além de ser o foco da problemática da pesquisa, é um aspecto muito importante a se considerar nas políticas de educação escolar indígena. Ela diz:

Por que a nossa escola é diferente? Nós somos outra cultura, a gente é diferente da maioria, então é diferenciado por isso, a gente tenta ensinar conforme a nossa cultura, então quando a gente fala uma escola cultural, uma escola diferenciada, acho que seria quase a mesma coisa, quando a gente fala de cultura, se vai trabalhar, tudo, no geral, é a vida do povo, e quando a gente começa a trabalhar isso, a gente já sabe que aquela escola será diferente da maioria das outras escolas.<sup>261</sup>

Nesse sentido, não se pode dizer que existe a escola Guarani, mas as diferentes escolas Guarani, pois cada uma comporta uma realidade diferente, cada uma tem uma história, uma cultura, um Projeto Político Pedagógico (PPP), em suma, tem uma função dentro da comunidade.

A garantia, na prática cotidiana da escola, da categoria “diferenciada”, com processos próprios de aprendizagem, como preconizados na legislação e na vontade dos Guarani, terá que ultrapassar toda uma concepção de escola ocidental, especialmente as instituições e os sistemas de ensino.

Ismênia Vieira traz alguns pontos fundamentais a serem considerados como processos próprios de aprendizagem:

O dia que eles (os Guarani) vão na mata com seu Alcindo, colher ervas medicinais, é um dia de escola pra eles, é dia inteiro, não é só o dia inteiro não, é o dia inteiro, a noite inteira, passa dois, três dias, todo um processo ritual, e que é um aprendizado. Mesma coisa é no dia da colheita, o dia que eles vão pra roça, porque ali é um momento de socializarem os conhecimentos que eles têm, então, a criança vai lá, o jovem vai lá aprender com os mais velhos, com seu Alcindo, com a dona Rosa no caso aqui, [Biguaçu], e nas outras aldeias com os outros, é o momento que

---

<sup>260</sup> ANTUNES, Eunice. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Biguaçu. 21/06/2008.

<sup>261</sup> Id.

ali eles falam tudo, como que é a colheita, quais as regras que tem que ter, isso é aprendido.<sup>262</sup>

No sistema atual de funcionamento da escola dentro das aldeias, fica difícil enquadrar o que Vieira constatou como conteúdo, como dia letivo, como processo próprio de aprendizagem. Nesse sentido os PPP das escolas têm que estar muito bem afinados com a cultura Guarani e seu modo de ser. Considerando essa dificuldade em conciliar os horários pré-determinados, a seriação, o avanço a partir de uma avaliação quantitativa do aluno e outros aspectos, a comissão *Nhemonguetá* está reivindicando junto à SED, modificações no sistema geral de registro da vida escolar diferenciado das demais escolas da rede pública.

Para Tassinari, essa dificuldade de respeitar os processos próprios de aprendizagem está relacionada à maneira etnocêntrica de conceber a escola, os livros didáticos e outros mecanismos que envolvem a escola.

Há, no entanto, uma grande dificuldade de elaborar políticas públicas que respeitem “os processos próprios de aprendizagem”, conforme previsto na legislação. Acredito que a grande dificuldade em respeitar “os processos indígenas de aprendizagem” decorre da mesma dificuldade etnocêntrica de que sofrem os livros didáticos: a recusa em reconhecer a legitimidade de conhecimentos que não são transmitidos pela linguagem oral e, principalmente, por intermédio da escrita.<sup>263</sup>

Considerar os processos próprios de aprendizagem significa considerar o conhecimento tradicional Guarani passado de geração a geração através da oralidade. Através da palavra na Casa de Reza, do modo de ser específico do Guarani, e ainda percebendo que as comunidades e aldeias estão em contato permanente com a sociedade envolvente e com elementos que interferem direta ou indiretamente no modo de ser, na cultura.

Isso vai ao encontro das preocupações do professor Adão Antunes que em sua entrevista, ao falar da nova escola a ser constituída na aldeia de Massiambu deverá ser diferente. Essa nova escola terá que ter o jeito Guarani, ser uma escola realmente diferenciada, porque vai começar do “nada”. Diferente na concepção, no tempo de permanência na escola, na função que ela exerce dentro da comunidade.<sup>264</sup>

---

<sup>262</sup> VIEIRA, Ismênia. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Florianópolis, agosto de 2008.

<sup>263</sup> TASSINARI, Antonella. **Antropologia, educação e diversidade**. Diálogos transversais. Florianópolis: UFSC/NEPI, 2007. p. 6.

<sup>264</sup> ANTUNES, Adao. Entrv. Citada.

Os professores Guarani são unânimes em afirmar que a escola diferenciada Guarani deve considerar a cultura específica, o modo de ser, os costumes, a tradição oral, os ensinamentos da Casa de Reza, a religião. Esses elementos devem ser conteúdos, a maneira de ser da escola.

Nessa perspectiva, Tassinari aponta uma série de elementos que são fundamentais para que a escola indígena seja diferenciada e tenha seus processos próprios de aprendizagem, além daqueles já apontados pelos próprios Guarani e pelas pessoas que estão em contato com a escola indígena. Desses elementos destacamos alguns:

- Aprendizagem por meio dos sonhos - o sonho é uma fonte legítima e importante de saber;
- Aprendizagem por meio da embriaguez ou uso de alucinógenos – nesses casos, o reconhecimento de que certos saberes dependem de estados alterados de consciência;
- Aprendizagem “incorporada” – especialmente nos ritos de iniciação que incluem reclusão – reconhecimento de que certos saberes só são adquiridos em condições corporais específicas;
- Saberes que não são transmitidos oralmente, mas que se apóiam em gestos e imagens – o silêncio também é fonte de conhecimento;
- Saberes que não são transmitidos dos adultos às crianças, mas das crianças mais velhas às mais novas.

Tassinari acredita que as escolas indígenas dificilmente poderão incluir alguns desses “processos próprios de aprendizagem” em seus currículos, por se basearem em fontes de saber não legítimas para o conhecimento escolar, por exemplo, sugerir o uso de alucinógenos em contextos escolares. No entanto, a escola deve reconhecer e respeitar esses diversos processos de transmissão de conhecimentos, evitando que as rotinas escolares venham a prejudicar a sua realização.<sup>265</sup>

Pensar a escola como um campo de possibilidades, proposta feita no título desta dissertação, significa que há um caminho que ainda está para ser traçado, ou nas palavras dos Guarani, uma caminhada ainda não realizada, e que venha a ser, na vontade deles, especialmente dos professores, um *oguatá porã* – uma boa caminhada. Há uma grande possibilidade de os Guarani, em Massiambu ou em outras comunidades e aldeias (em algumas inclusive já está acontecendo), construírem uma escola diferente, com processos

---

<sup>265</sup> TASSINARI, Antonella. **Antropologia**, ... op. cit. p.7.

próprios de aprendizagem, ainda que essa escola não considere os elementos elencados acima por Tassinari.

Além da formação específica dos professores que atuam nas escolas indígenas, estão surgindo outras formas de organização com apoio de Universidades e organismos que auxiliam na garantia de direitos, contribuindo para que a escola se fortaleça dentro da aldeia como um espaço próprio, com a função de fortalecimento da cultura e do modo de ser Guarani.

As lideranças tradicionais também têm se manifestado favoráveis a uma escola na comunidade que se some aos interesses da comunidade e não apenas aos interesses das instituições responsáveis nacionalmente pela educação escolar indígena.

Assim, uma trajetória não se finaliza, é um processo contínuo; no caso da escola indígena, uma história recente que está apenas começando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi realizada a partir da metodologia da História Oral, fator que contribuiu muito para se montar a trajetória histórica da escola de Massiambu. Sendo assim, as entrevistas se constituíram os documentos mais importantes, pois através da memória das pessoas entrevistadas foi possível que um pouco da tradição oral dos Guarani, tornar-se escrita. O professor Adão deixou evidente na ocasião da entrevista realizada com ele, da importância de se começar a deixar registrada a História do povo Guarani através de documentos escritos. Ele tem a preocupação de que as novas gerações possam perder os costumes, a cultura devido às muitas influências do mundo externo às aldeias Guarani.

É importante salientar que o estudo, tal como a escrita sobre a presença da escola nas comunidades Guarani não se esgota nesta pesquisa. Tratou-se da história de uma escola específica, com realidade peculiar e que suas características são semelhantes em outras escolas indígenas Guarani ou de outras etnias. Neste sentido, seguem algumas considerações finais acerca daquilo que se pôde perceber no percurso.

A presença da escola tal como está prevista na legislação federal, na comunidade indígena Guarani, é um elemento relativamente novo. Historicamente, porém, desde a chegada dos colonizadores europeus neste território, a escola se fez presente. No entanto, em muitas culturas indígenas ela não foi incorporada, foi sempre vista pelos indígenas como um elemento externo.

O Guarani resistiu sempre em relação à imposição da escola, ao longo da história. Mesmo a partir das novas proposituras da escola nas comunidades como garantia de um direito constitucional dos cidadãos brasileiros, a partir de um modelo próprio e com as determinações da legislação, não foi diferente. A resistência continuou e continua, porque para o Guarani, a educação é uma condição cultural e ampla, que se dá na Casa de Reza, na *Opy*, na vida cotidiana, nos rituais de passagem, no convívio com os mais velhos, na elaboração do artesanato, e por isso a escola, ainda que necessária num contexto globalizante, é totalmente secundária.

Nas comunidades Guarani mais distantes dos grandes centros urbanos essa constatação é mais percebida e sentida. A escola se torna uma extensão daquilo que é vivido na comunidade como um todo e, por isso, a possibilidade de ocorrer em processos próprios de aprendizagem é uma realidade que já se comprova.

Sendo um elemento novo para as comunidades Guarani, a escola tem sido tema das discussões e das preocupações das lideranças tanto tradicionais quanto políticas e,

especialmente, das novas lideranças, os professores, nos diversos eventos de que participam. Entre os professores, por exemplo, há a clareza acerca de que tipo ou modelo de escola eles querem dentro das aldeias, mas não há clareza sobre como isso pode ser possível dentro do Sistema Estadual de Ensino. Relacionado a isso, muitos dos professores sabem que, para garantir uma escola diferenciada, com processos próprios de aprendizagem, deve haver um projeto político pedagógico que indique o tipo e a função da escola dentro da comunidade.

Outro aspecto fundamental a salientar é que os professores e a comunidade já perceberam que necessitam se organizar em associações e grupos que fortaleçam não apenas a escola, mas os interesses da comunidade como um todo, destacando-se as questões relacionadas à demarcação das terras, à saúde e aos meios de sobrevivência das famílias e das comunidades.

As discussões a respeito da presença da escola nas aldeias, não ficam apenas nas esferas de eventos e reivindicações, já se transferiram para dentro das reuniões da comunidade: o que a escola representa para a aldeia, para o grupo; o que a escola vai ensinar; em que período vai funcionar; qual a pessoa mais indicada para ser o professor, ou professora, pois entendem que a escola deve reforçar, fortalecer os elementos da cultura Guarani.

Além de se constatar que a escola é relativamente nova na vida da comunidade Guarani, outro ponto a considerar são os objetivos dessa escola nas aldeias Guarani. Nesse aspecto, há uma via de mão dupla, pois há de se conciliar os anseios dos Guarani com relação à escola e os anseios das instituições que trabalham e mantêm as escolas nas comunidades indígenas de modo geral.

No caso da comunidade de Massiambu, a escola representa fortalecimento da comunidade. A escola sendo um espaço de contato com a sociedade não-indígena se configura como um veículo para reivindicações tanto do direito à educação, quanto para outros direitos relacionados à saúde, alimentação, terra. Embora a escola represente muitas vezes fonte de recursos para a família do professor e/ ou da professora que atua nela, estendendo-se às vezes para a comunidade toda através dos laços de parentesco, é um espaço de resistência às determinações e influências das instituições e da sociedade nacional.

Se, por um lado, os indígenas querem e têm assegurado o direito a uma escola diferenciada, intercultural, bilíngüe, específica, comunitária, com processos próprios de aprendizagem, por outro os técnicos, consultores, assessores das instituições necessitam de clareza e conhecimento acerca das culturas indígenas, da identidade étnica, dos interesses que envolvem tanto a comunidade indígena quanto as instituições.

A educação escolar indígena necessita de maior atenção por parte das instituições responsáveis por ela, especialmente das SEDs, tanto em nível financeiro quanto pedagógico e administrativo. Não pode mais ser um apêndice dentro dos sistemas estaduais, municipais e federais. As políticas públicas específicas para esse segmento necessitam ampliação, aprofundamento e participação das representações indígenas. Nesse sentido, os núcleos regionais e os conselhos estaduais e federais podem ser uma via possível de garantir as prerrogativas legais em relação à educação escolar indígena.

Nessa perspectiva está também a continuidade dos estudos para os estudantes. A escola nas aldeias visa, entre outras coisas, à alfabetização na língua portuguesa e aos conhecimentos matemáticos para melhorar a qualidade de vida e as relações com o mundo fora da aldeia. São escolas que ofertam os níveis fundamental e médio – nas escolas Guarani apenas o nível fundamental de ensino; o nível médio é oferecido apenas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na formação específica de magistério, como é o caso do Curso de Formação de Professores Guarani descrito anteriormente.

Para muitos jovens professores Guarani há a expectativa de continuarem os estudos em nível superior. Alguns inclusive já estão estudando em universidades. No entanto, o que eles reivindicam são cursos superiores específicos, diferenciados, que dêem continuidade ao que está previsto na Constituição Federal com respeito ao nível básico de escolarização. A formação superior passa a garantir uma série de condições favoráveis à implementação de uma escola diferenciada dentro das aldeias. Favorece a autonomia da escola e a continuidade dos estudos em nível médio dentro das escolas indígenas.

A formação superior para os indígenas possibilita também o avanço em outras áreas do conhecimento que são fundamentais para a auto-sustentabilidade das aldeias, como é o caso da Agronomia, ou Ciências Agrárias, do Direito, das Ciências Humanas e das Ciências da Saúde. As discussões, nesse aspecto, estão avançando em todo o país, e aqui no estado de Santa Catarina não é diferente. A Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena - CIESI é um exemplo disso. Encampada pela Universidade Federal de Santa Catarina, a comissão agrega instituições responsáveis pelas políticas educacionais em áreas indígenas.

Há ainda as questões relacionadas à contratação de professores pelo Estado. Ainda não há uma política que garanta a permanência do professor Guarani na função. Não há concurso público específico para que o professor indígena tenha acesso e garantia de carreira e permanência na função. Essa preocupação pode ser entendida como pertencente à cultura não-indígena, mas algumas garantias são necessárias. A efetivação dos professores

possibilita que eles mesmo ocupem cargos que hoje são ocupados por não-indígenas dentro das escolas. É o caso da direção e secretaria das escolas. Assim as escolas indígenas teriam uma autonomia maior.

No percurso desta pesquisa teve-se a possibilidade de conviver com algumas lideranças e algumas pessoas da comunidade e se pôde perceber a capacidade que os Guarani tem de adaptação, mais precisamente de adaptar a seu modo de ser, àquilo que lhes interessa. A adaptação da escola, tipicamente da cultura ocidental, ganha outra feição na comunidade Guarani, ainda que esteja longe do ideal esperado pelas lideranças tanto indígenas, quanto não-indígenas. A escola dentro da aldeia ganha um modo próprio de ser: com os alunos participando da colheita do milho junto ao *Karai*, na busca de material para artesanato na mata dentro e próximo à aldeia, nos momentos de reza na *Opy* junto com a família em horários diferenciados, na roda de conversa feita pelas manhãs para contar os sonhos aos mais velhos obtendo deles aconselhamento para o dia-a-dia e para vida. O que falta é que esse modo próprio seja reconhecido pela SED como diferente, pois esta escola ultrapassa o espaço físico do prédio que a abriga e do tempo determinado como calendário escolar.

Ainda é importante ressaltar, que alguns elementos podem e devem ser incorporados na escola Guarani, garantido os processos próprios de aprendizagem. Alguns deles foram apontados no segundo e no terceiro capítulo. É o caso da oralidade e o aprendizado através da oralidade. Algumas escolas já possuem em suas práticas pedagógicas a valorização da oralidade, através de cantos, teatros, dramatizações, filmes, vídeos e até mesmo na forma de avaliação.

Assim, a escola com o jeito de ser Guarani seria um espaço mais voltado para o aprender do que para o ensinar. Uma escola oral, da valorização da palavra, não como sinônimo de muita conversa, mas dos silêncios, das “belas palavras” ouvidas na *Opy*. Também da observação, muito bem entendida pelos Guarani, na maneira de fazer artesanato, na forma de respeitar e de se relacionar com a natureza. Uma escola com elementos religiosos, míticos e culturais incorporados aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Uma escola para cada realidade de aldeia.

Acrescenta-se a isso, o espírito de colaboração, possivelmente devido à economia da reciprocidade: fato de o professor Adão seguidamente se deslocar para auxiliar na educação das crianças na comunidade de Massiambu explica um pouco desse espírito de colaboração. Se uma comunidade tem alguma necessidade, lideranças e parentes se deslocam e passam temporadas em outros lugares para auxiliar e ajudar os que necessitam. É também pelo modo de pensar Guarani como povo, como coletividade.

Por fim, a escola na comunidade indígena Guarani de Massiambu, continua hoje a ser um desafio, pois primeiramente há que se garantir que seja implementada uma nova escola na aldeia e em seguida garantir que a escola esteja de acordo com os anseios da própria comunidade e das lideranças. A escola com o jeito Guarani de ser.

A trajetória histórica da presença da escola na comunidade de Massiambu ainda está em percurso, por isso não se afirma aqui que esta pesquisa se finaliza. Prefere-se usar a analogia da caminhada, na qual ainda há muito a percorrer. E fica o desejo de que seja parte da boa caminhada Guarani, inspirada pelo modo generoso de ser desse povo que tanto tem a ensinar.

## **FONTES E BIBLIOGRAFIA**

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANTUNES, Adão Karai Tataendy. **Palavras do Xeramõi**: ilustrações de Gennis Martins Timóteo. Holambra, SP: Cuca Fresca, 2008.

ARANTES, Antonio A. O patrimônio imaterial e a sustentabilidade de sua salvaguarda. In: **Resgate, Revista de Cultura**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp no. 13, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas lingüísticas, o que falar o que dizer**. Tradução Sérgio Miceli, São Paulo: Edusp,s/d.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Editora Tecnoprint S/A, 1988, Coleção Ediouro.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, seção 3, N° 189, Brasília/DF, 30/09/2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Org. Luiz Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Quem são, quantas são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Org. Luiz Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRIGHENTI, Clovis Antonio e NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Demografia e direito indígena nos 20 anos da Constituição Federal de 1988**: Uma leitura a partir da realidade catarinense. Florianópolis, SC: Banner, Sepex, 2008.

CADOGAN, Leon. **Ayvu Rapyta, textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá**. Edição preparada por Bartomeu Melià. Asunción/Paraguai: Biblioteca Paraguaya de Antropologia/ Fundacion Leon Cadogan CEADUC – CEPAG, 1992.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Povo Guarani – grande povo, vida, terra e futuro**. KaiowáDourados/MT : Comissão de Lideranças e Professores e CIMI, 2007.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. Tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada – mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas/SP: Papirus, 1990.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. In GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) **Formação de Professores**:

**repensando trajetórias.** Brasília DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais;** Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª. Edição. Bauru/SP: Edusc, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

DARELLA, Maria Dorothea Post. (org.). **Estudo de impacto:** as populações indígenas e a duplicação da BR 101, Trecho Palhoça/SC – Osório/RS. Florianópolis, São Leopoldo, 2000 (in mimeo).

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DOOLEY, A. Robert. SIL Guarani- Português - **Léxico Guarani, Dialeto Mbya** Versão de 9 de março de 2006.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 1ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes,** Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord). **Usos e Abusos da História Oral.** 8ª. Edição. FGV, 2006.

FERRI, Cássia. **Gênese de um currículo multicultural: tramas de uma experiência em construção no contexto da educação escolar indígena.** São Paulo: PUC, 2000. Tese de Doutorado em Educação.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre índio.** Manaus: Cenesch, 2000, p.17-34 (Série conferências, estudos e palestras, n. 1).

\_\_\_\_\_. Tradição Oral e memória indígena: a canoa do tempo. In: SALOMÃO, Jayme (dir.) **América: Descoberta ou invenção.** 4º. Colóquio UERJ/RJ: Imago, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, José Ribamar Bessa, MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas, exemplos do Amapá e norte do Pará.** São Paulo: IEPÉ, 2006.

GAKRAN, Namblá. **Aspectos morfossintáticos da Língua Laklãnõ (Xokleng) “Jê”**. Campinas, SP: 2005. Dissertação de Mestrado.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. A identidade como processo, entre ligação e desprendimento. In: ZUGUEIB NETO, Jamil (org). **Identidades e crises sociais na contemporaneidade**. Curitiba. Ed. UFPR, 2005.

GODOY, Maria G. Ghizzi. **Nhande reko Ymaguare a’e aỹgua – nossa vida tradicional e os dias de hoje**: índios Guarani Mbya. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diálogos interculturais: a educação escolar indígena e as tradições Guarani Mbya, 2007**, Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador – Bahia – Brasil .

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) **Formação de Professores: repensando trajetórias**. Brasília DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUIMARAENS, Dinah. (org.). **Museu de arte e origens – mapa das culturas vivas Guaranis**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HOORNAERT, Eduardo (org.). **Das reduções latino-americanas às lutas indígenas atuais: XI Simpósio Latino-americano da CEHILA**. Manaus, 29 de junho a 01 de agosto de 1981. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Tradução Mirtes Frange de Oliveira. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LADEIRA, Maria Inês. (coord), **Terra Indígena Morro dos Cavalos – Relatório de Identificação e Delimitação**, Portaria n°. 838 Pres. FUNAI, Brasília, 16 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. **“O caminhar sob a luz”- o território Mbya à beira do oceano**. São Paulo: PUC, março de 1992. Dissertação de Mestrado.

LADEIRA, Maria Inês, e MATTA, Priscila (Vários Colaboradores). **Terras Guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós = Ka’agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue y**. São Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**, 19ª. Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória. II vol. Memória**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1982.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Prefácio de Jacques Revel, tradução Cyntia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Sandra de. Invenção e tradição: uma trajetória de resistência pelo espaço da memória. In: Resgate, **Revista de Cultura**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp no. 13, 2004

LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani – Mbyá**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1996.

LITAIFF, Aldo e DARELLA, M. Dorothea Post. **Os Índios Guarani Mbya e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. XXII Reunião Brasileira de Antropologia**. Fórum de Pesquisa 3: Conflitos Socioambientais e Unidades de Conservação. Anais. Brasília, julho de 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª. Edição, revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Canto de morte Kaiowá, história oral de vida**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MATOS, Kleber Gesteira e MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte na formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) **Formação de Professores: repensando trajetórias**. Brasília DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. O encobrimento da América. In: ZWETSCH, Roberto (Org.) **500 anos de invasão 500 anos de resistência**. São Paulo: Ed. Paulinas: CEDI, 1992.

\_\_\_\_\_. **El Guarani: experiência religiosa**. Asuncion- Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropologia, 1991.

\_\_\_\_\_. **Una nación dos culturas**. Asuncion del Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 4ª. Edição, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola. 1979

MELLO, Flávia Cristina de. **A Ata tape rupy - seguindo pela estrada: uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá e Chiripá Guarani no Sul do Brasil**. Florianópolis, 2001. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

\_\_\_\_\_. **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: entre deuses e animais: Xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani.** Tese. Florianópolis: UFSC, 2006.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) **Formação de Professores: repensando trajetórias.** Brasília DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

NOELLI, Francisco Silva. Curt Nimuendajú e Alfred Métraux: a invenção da busca da “terra sem mal”. In: **Suplemento Antropológico:** Universidad Católica: Revista del Centro de Estudios Antropológicos. Vol. XXXIV, nº 2, dezembro de 1999.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Os Tupinambá: a educação e o processo socializador.** IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. (Anais), Ijuí /RS: Editora UNIJUÍ, 11,12 e 13 de outubro de 1999.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **História e Arte Guarani: interculturalidade e identidade.** Santa Maria: Editoraufsm, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade.** Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena.** (Cadernos Temáticos) Curitiba: SEED PR, 2006.

PARK, Margareth Brandini. Entre Chonos e Mnemosine: possibilidades da memória na formação de educadores. In: **Resgate, Revista de Cultura.** Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP Nº 13, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: Edições Vértice, vol. 2, n.3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Ética e História Oral. Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP.** São Paulo, vol. 15, 1997.

\_\_\_\_\_. **A filosofia e os fatos – narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais.** Tempo, Vol 1, nº 2, dezembro de 1996. Ed. Relume Dumará. Rio de Janeiro.

POUTIGNAT, Philippe, STREIFF- FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras.** Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa da introdução. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord). **Usos e Abusos da História Oral.** 8ª. Edição. FGV, 2006.

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

RIBEIRO, Sarah Iurkiv Gomes Tibes. A construção de um discurso historiográfico relativo aos Guarani: Ensaio de Teoria e Metodologia. In: FROTSCHER, Méri. (org.) **Tempos Históricos**. Vol. 05/06, 2003/2004 Cascavel: Edunioeste, 2004.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Educação Escolar Indígena em Santa Catarina: construindo cidadania**. Florianópolis/SC: Letras Brasileiras, 2002.

SANTOS, Silvio Coelho; NAKE, Anaelise; REIS, Maria José, (Orgs.) Versão para o francês de Rosa Alice Mosiman. **São Francisco do Sul: muito além da viagem de Gonville – Bien au-delà du voyage de Gonville**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil** GT-05: Estado e Política Educacional, Anais 31ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu, 19-22 de outubro de 2008.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3ª. Edição. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. Índios Guarani, Kaingáng e Xokleng: territórios indígenas e fronteiras. In: MOREIRA, Luiz Felipe Viel (org.) **Instituições, fronteiras e política na história Sul-Americana**. Curitiba: Juruá, 2007.

SILVA, Acildo Leite da. Memória, tradição oral e a afirmação da identidade negra. In: **Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 1, maio de 2000. Niterói – RJ: EdUFF, 2000, semestral.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SINEPE/SC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9394, de vinte de dezembro de 1996. D.O.U. de 23/12/1996. 8ª. Edição, SINEPE/SC.,s/d, artigos 21, 22, 23 e 24.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgas.). **Antropologia, História e Educação, a questão indígena e a escola** São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_, Antonella. **Antropologia, educação e diversidade**. Diálogos transversais. Florianópolis: UFSC/NEPI, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UGGE, Enrique. **Satere'-Maue' Los pueblos índios en sus mitos**. 2ª. Edição. Cayambe/Equador: Ediciones Abya-Yala, 1993.

UNKEL, Curt Nimuendaju. **As lendas da criação e destruição do mundo** – como fundamentos da religião dos Apopocuva-Guarani. Tradução de Charlotte Emmerich & Eduardo B. Viveiros de Castro. São Paulo: HUCITEC; Ed. Da Universidade de São Paulo, 1987.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In

VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação Escolar Indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. Florianópolis/SC, 2006. Dissertação de Mestrado CED/UFSC.

ZWETSCH, Roberto (Org.) **500 anos de invasão 500 anos de resistência**. São Paulo: Ed. Paulinas: CEDI, 1992.

#### DOCUMENTOS / FOTOGRAFIAS

ALTHOF, Flávia. **Curso Kuaa Mbo'e, IX etapa descentralizada**, outubro /2009. foto color.: 10cm x 8cm.

BRASIL, Ministério do Interior / FUNAI / Ajudância de Erechim . **Ofício nº05/79** – Pix. Doc. Acervo da FUNAI, Paranaguá, PR, set/2007.

COSSIO, Consuelo Yánes. **Propuestas específicas para enfrentar el analfabetismo en América Latina y el Caribe Sector Indígena**. La Habana/Cuba, 22-26 março de 1988, p. 03. Doc. do Arquivo FUNAI – Paranaguá/PR – Foto digitalizada nº. 2013.

FUNAI/PR. **Relatório do 1º. Encontro Estadual de Educação Escola Indígena**, julho de 1989, lista de frequência. Foto de Helena Alpini Rosa, Arquivo da FUNAI, Superintendência de Paranaguá, PR.

DANTAS, Fernando Antônio de C. **Guarani Mbya Barra do Ouro, processo FUNAI BSB 01815/84** – FUNAI – Ministério da Justiça – 1ª. Superintendência Regional, Curitiba, 18 de julho de 1991. Acervo Paranaguá/PR.

FUNAI/PR. **Ofício Circular nº. 0057** – Brasil/ MEC/SEB/SDE – 03.03.1988 – Arquivo Acervo Paranaguá /PR.

ROSA, Helena Alpini. **Artesanato Guarani - colares**. 2006. 1 fot.: color.; 9,5 x 7,0 cm e **Esculturas**: 2 fot.: color.; 95,5 x 7,0 cm.

ROSA, Helena Alpini. **Saída a campo – Escola Kaa kupe**. Foto color.10cmx08cm.

SALVARO, Talita Daniel – **Saída a campo**. Massiambu, Palhoça, SC, Outubro de 2008. Foto color.: 10cm x 7cm.

VASCONCELOS, Viviane. **Foto da EIEF Itaty**, Morro dos Cavalos, Palhoça, SC. Set /2008. foto color.: 11cm x 09 cm.

## **DOCUMENTOS GRAVAÇÕES/ ENTREVISTAS**

ANTUNES, Adão Karai Tataendy. Entrevista concedida a **Helena Alpini Rosa**. Escola Itaty, Morro dos Cavalos, Palhoça/SC, abril de 2008.

ANTUNES, Eunice Para'i. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Biguaçu/SC, 21 de junho de 2008.

BARBOSA, Maria Cecília. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, 2007.

BENITES, José. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu – PR, 07 de outubro de 2007.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Faxinal do Céu, Paraná, 02 de maio de 2007.

GABEIRA, Carlos. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, dia 29 de abril de 2007.

GUIMARÃES, Susana Grillo. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Faxinal do Céu, Paraná, 29 de abril de 2007.

MARIANO, Ari. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, 2007.

MOREIRA, Agostinho Werá. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Faxinal do Céu, PR, 08/10/2007.

MOREIRA, Hiral. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**, Biguaçu, SC, 29 de setembro de 2008.

MOTTA, Jane. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa e Talita Daniel Salvaro**. Florianópolis, SC, 06 de março de 2008.

OLIVEIRA, Silvia Maria. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Florianópolis, SC, 19 de novembro de 2008.

SILVA, Algemiro da. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Faxinal do Céu, PR, 08 de outubro de 2007.

WERA TUPÃ, Leonardo. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Florianópolis, SC, 13 de setembro de 2008.

VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa**. Florianópolis, SC, 13 de agosto de 2008.

## **INFOGRAFIA**

MONTOYA, Antonio Ruiz de. (Artigo) In:  
<[www.wikipedia.org/wikantonioruizdemontoya](http://www.wikipedia.org/wikantonioruizdemontoya)> acesso em 17.06.2008.

ASSEMBLÉIA INTERCONTINENTAL. In: MANZATTI, Marcelo. **Um povo de 225 mil pessoas em busca de uma terra**. São Paulo (SP). Disponível em <<http://www.overmundo.com.br>> Acesso em 18 abr. 2007.

BRASIL, MEC/SED. **Plano Nacional de Educação**. Arquivo PDF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 05, março 2008.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986. In: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/>> (Cf. CINE 1997, Unesco.) Acesso em 13/04/2008.

FUNAI – LEI Nº 5.371 - DE 5 DEZEMBRO DE 1967 In:  
<[http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao\\_funai.htm](http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao_funai.htm)> Acesso em 20/09/2008.

LADEIRA, Maria Inês. Terras indígenas e unidades de conservação na Mata Atlântica – áreas protegidas? In: **Revista Marandu – Revista Eletrônica do CTI**. Ano 01, nº 02, setembro 2004. Disponível em: (Site eletrônico) <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/marandu/02>> Acesso em: 14 out. 2008.

LADEIRA, Maria Inês. **Guarani Mbya em SC**. CTI – Outubro/2003. Disponível em <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/guaranimbya/ling.shtm>> Acesso em 11 de novembro de 2007.

Mapa do litoral disponível em: <<http://www.mapas.geographicguide.net/brasil/imagem-sc.jpg>> Acesso em: 29 de junho de 2008.

MELIÀ, Bartomeu. **Texto: Respeito – Sobre o povo Guarani** Disponível em: <<http://www.iande.art.br/textos/respeito.htm>> Acesso em 13 de novembro de 2008

MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES/ Departamento Nacional de Estradas de Rodagem. **Projeto Duplicação da BR-101, trecho Florianópolis/SC – Osório/RS, Programa de Apoio às Comunidades Indígenas**. Florianópolis, julho de 2002. p. 13. Disponível em: <<http://www.dnit.gov.br/meioambiente>> acesso em: 03 de outubro 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Economia simbólica da alteridade** (citação). Disponível em: <<http://www.pt.wikipedia.org>> Acesso em: 03 de novembro de 2008.

SÁ, Antônio Fernando de Araújo. **A história do presente como tempo da memória**. Universidade Federal de Sergipe, 2006. p. 2. Disponível em <<http://www.semina.clio.pro.br>> Acesso em 06 de agosto de 2007.

## JORNAIS

DIÁRIO CATARINENSE. Sessão especial: **Exemplos de vida**, 09 de julho de 2008, p.32.

## DOCUMENTOS ARQUIVO SED/SC

SANTA CATARINA, **Relatório do I Encontro de Educação Escolar Indígena da Região do Litoral Sul**, Florianópolis, de 27 a 31 de agosto de 2001, doc. SED (Mímeo).

SANTA CATARINA. **Projeto Político-Pedagógico do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa – Mbo'e = Conhecer – Ensinar** - Versão Agosto 2003, doc. da SED, mímeo (acervo NEI/SED).

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação de. **Relatório de Atividades da II etapa presencial centralizada do Programa de Formação de Professores Guarani Kuaa Mboé= Conhecer/Ensinar**. Avaliação. Governador Celso Ramos – SC – 2004. Arquivo SED.

SANTA CATARINA, SED. **Relatório do seminário de discussão do programa de formação professores Guarani**. Balenário Camboriu, SC, 02 a 05 /12/2002. (Arquivo da SED – In mímeo).

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Palestra de Bartomeu Melià – Curso de formação de formadores – VI etapa presencial do curso de formação Kuaá Mboé – conhecer, ensinar**. Florianópolis. setembro de 2006. Relatório de atividades acervo da SED/NEI.

SANTA CATARINA. SED/ Diretoria de Planejamento, controle e articulação / **Coordenação do Censo Escolar e Estatística**, Florianópolis, SC. Acesso restrito SIASC, em 24/06/2008.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação de. **Relatório de Atividades da V etapa presencial centralizada do Programa de Formação de Professores Guarani Kuaa Mboé= Conhecer/Ensinar**. Avaliação. Governador Celso Ramos – SC – 2006.

PCEE 170/020, parecer N° 295, Florianópolis/SC, 11/06/2002.

## MAPAS

FUNAI, **Identificação e delimitação da TI Morro dos Cavalos**. Portaria 839/ PRES, em 16 de outubro de 2001e Despacho n°. 201 de 17 de novembro de 2002 (publicado no DOU em 17/11/2002).

Mapa Território Guarani. Centro de Trabalho Indigenista (CTI), 2004.

Mapa do litoral disponível em: <<http://www.mapas.geographicguide.net/brasil/imagem-sc.jpg>> Acesso em: 29 de junho de 2008.

Mapa de Massiambu. In: LADEIRA, Maria Inês e MATTA, Priscila. **Terras Guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós = Ka'agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue y**. São Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2004. Vários Colaboradores.

Mapa Político de Santa Catarina com a representação das Terras Indígenas. Adaptação de Helena Alpini Rosa

Mapa Rodoviário de Santa Catarina Atualizado. Museu de Antropologia da UFSC.

#### **DOCUMENTOS GRAVAÇÕES/FILMOGRAFIA**

DVD – **Mbya Reko (vida Guarani)** Realização do Projeto Microbacias 2, em 2005.

CESCONETO, Charles. **Guerreiros da Liberdade**. Vídeo em VHS, doc. TV 2003/04.

## SUMÁRIO DE ANEXOS

ANEXO 01 – Tabela de dados População Guarani (Fonte CIMI) .....	142
ANEXO 02 – Quadro das Aldeias Guarani – Sul e Sudeste (Fonte FUNAI) .....	143
ANEXO 03 – MEC/SEB Ofício Circular N°. 0057 – 03/05/88. (Fonte Arquivo FUNAI Paranaguá/PR) .....	146
ANEXO 04 – <i>Propuestas Especificas para enfrentar el analfabetismo América Latina y el Caribe.</i> (Fonte Arquivo FUNAI Paranaguá/PR).....	149
ANEXO 05 – Grade Curricular do Curso de Formação <i>Kuaa Mbo'e</i> (Fonte SED/SC) .....	153
ANEXO 06 – Tabela das Escolas Indígenas da Rede Pública Estadual (Fonte SED/SC) .....	155
ANEXO 07 – Foto do Mapa de Localização das Comunidades Indígenas em SC. (Fonte Museu Antropológico UFSC).....	157
ANEXO 08 – Ofício N°. 05/79 – Construção da Escola de Linha Limeira Fonte Arquivo FUNAI Paranaguá/PR).....	158
ANEXO 09 – Comunicação Interna – Ata da reunião de Bracuí/SP. Fonte Arquivo FUNAI Paranaguá/PR) .....	162

ANEXO 01 – Tabela de dados População Guarani (Fonte FUNASA/ CIMI – 2007/2008)

Araçai	G*	1	9	24	28	6	1	6	23	26	4	128
Limeira	G	0	4	23	22	9	1	9	18	19	9	114
Massiambu	G	1	8	2	2	1	1	7	6	5	1	34
Morro dos Cavalos	G	2	9	22	18	4	1	6	17	19	1	99
M`biguaçu	G	6	6	12	33	2	2	6	20	19	8	114
Marangatu	G	0	13	18	21	5	2	6	13	24	3	105
Kurui`y	G	2	6	8	10	2	1	2	8	11	3	53
Tekoha ywy dju	G	1	3	1	2	1	2	1	2	7	1	21
Tawai	G	2	0	2	9	1	1	4	9	7	0	35
Itanhaé	G	2	18	15	16	2	3	13	16	17	2	104
Cambirela	G	0	3	4	5	0	1	3	3	3	1	23
Conquista	G	1	1	6	9	1	0	0	9	7	3	37
Jabuticabeira/yvapuru	G	2	5	9	15	2	1	1	9	9	3	56
Morro Alto	G	0	9	18	14	5	2	5	11	13	3	80
Pindoty	G	1	3	5	5	0	1	3	7	4	0	29
Tarumã	G	1	0	3	2	1	1	1	0	1	1	11
Yvy dju	G	0	1	6	5	0	1	5	2	4	0	24
Yaka Porã	G	1	6	5	7	2	1	6	10	5	2	45
Pirai	G	2	10	12	15	1	2	7	10	12	3	74
Toldo e Bugiu	G	1	6	7	13	5	1	3	9	15	4	64
<b>Total Guarani</b>		<b>26</b>	<b>120</b>	<b>202</b>	<b>251</b>	<b>50</b>	<b>26</b>	<b>94</b>	<b>202</b>	<b>227</b>	<b>52</b>	<b>1.250</b>

\* Guarani

## ANEXO 02 – Quadro das Aldeias Guarani – Sul e Sudeste do Brasil (Fonte FUNAI)

- Legenda:**
- aldeia
  - local de parada
  - o aldeia desocupada
  - ~ litoral

Araçá'i	Xiripa/ Mbya	o •		Em identificação	Saudades	SC
Xapecó(Limeira)TI Kaingang	Kaingang / Mbya	•	15.623	Homologada Dec. nº 297 de 29/10/91	Xanxerê / Entre Rios / Marema	SC
TI Ibirama / Toldo TI Xokleng	Xokleng / Xiripa / Mbya	•	14.084	Homologada Dec. s/nº de 15/02/96	Vitor Meireles / Itaiópolis / José Boiteux	SC
Passo de Torres	Mbya				Passo de Torres	SC ~
Sangãozinho	Mbya	o			Sangão	SC ~
Tekoa Marangatu (Cachoeira dos Inácios)	Mbya	•	86		Imaruí	SC ~
Barranca	Mbya	o			Araranguá	SC ~
Massiambu	Mbya	•	5	Imóvel sub judice, aguardando requisição definitiva pela FUNAI (em estado Pg/FUNAI0)	Palhoça	SC ~
Morro dos Cavalos	Mbya	•		Parecer Funai - DOU 18/12/02. Aguardando entrega do complemento do EIA/RIMA	Palhoça	SC ~
Praia de Fora	Xiripa	•			Palhoça	SC ~
Cambirela (Pontal)	Xiripa / Kaingang	•			Palhoça	SC ~
Terra Fraca (Bela Vista/ Palhoça)	Mbya	o			Palhoça	SC ~
Mbiguaçu	Xiripa	•	58	Demarcada pela portaria 613 MJ	Biguaçu	SC ~

				de 26/07/00		
Planície Alta (Guabiruba)	Mbya	o			Guabiruba	SC ~
Rio do Meio	Mbya	o		Em identificação	Itajaí	SC ~
Espinheiro	Mbya	o		A identificar	Itajaí	SC ~
Gravatá	Mbya	•			Navegantes	SC ~
Barra Velha	Mbya	o			Barra Velha	SC ~
Coqueiros	Mbya	o			Araquari	SC ~
Tarumã (Corveta)	Mbya	•	171	Portaria da FUNAI/PRES nº 428 de 15/05/03 para constituição do GT para realizar estudos de Delimitação e Identificação	Araquari	SC ~
Barra do Sul	Mbya	o			Barra do Sul	SC ~
Rio Piraí	Mbya	o			Araquari	SC ~
Piraí	Mbya	•	92	Portaria da FUNAI/PRES nº 428 de 15/05/03 para constituição do GT para realizar estudos de Delimitação e Identificação	Araquari	SC ~
Pindoty / Jabuticabaeira / Conquista (Yvapuru)	Mbya	••	2.019	Alteração Portaria da FUNAI/PRES nº 428 de 30/06/03 para incluir estudos de Delimitação e Identificação	Araquari	SC ~
Figueira	Mbya	o			São Francisco do Sul	SC ~
Reta	Mbya	•		Em identificação	São Francisco do Sul	SC ~
Laranjeiras (Morro Alto)	Mbya	•	593	Portaria da FUNAI/PRES	São Francisco do Sul	SC ~

				n° 428 de 15/05/03 para constituição do GT para realizar estudos de Delimitação e Identificação		
Iperoba	Mbya	o			S. Francisco do Sul	SC ~
Tapera	Mbya	•		Prop. particular	S. Francisco do Sul	SC ~
Rio Bonito	Mbya	•		Em identificação	Joinville	SC ~
Garuva	Mbya	o		Em identificação	Garuva	SC ~

ANEXO 03 - MEC/SEB Ofício Circular Nº. 0057 - 03/05/88. (Fonte Arquivo Paranaguá/PR)

MEC/GAB/SEB

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA  
AS POPULAÇÕES INDÍGENAS

JUSTIFICATIVA:

A educação escolar indígena está fundamentada na Lei nº 6.001/73 - Estatuto do Índio e no Decreto nº 58.824/66, que promulgou a Convenção nº 107, sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais dos países independentes, realizada em Genebra, em 1957, sob os auspícios da Organização Internacional do Trabalho.

A escola deve ter o espaço cultural, por excelência, voltado para estimular as potencialidades dos índios, valorizar sua língua, suas tradições culturais, costumes, festas e usos. Os programas, currículos, calendários escolares e materiais didáticos devem ser concebidos de acordo com as necessidades, interesses e valores culturais de cada comunidade indígena, e, ao mesmo tempo, fornecer conhecimentos que permitam a interação harmoniosa com os outros segmentos da sociedade brasileira.

Os povos indígenas no Brasil são pluriétnicos, compostos de mais de 200 grupos étnicos diferentes, dos quais, pelos menos, 170 falam línguas indígenas distintas, sendo que todas são minoritárias em relação à língua portuguesa.

É fundamental para a preservação e o fortalecimento da cultura, história, identidade étnica e da língua de cada povo que o ensino a ser ministrado nas escolas indígenas seja bilíngue, como determina a legislação.

A mobilização e a participação da comunidade indígena no processo educacional é indispensável, uma vez que é próprio da cultura indígena a educação não-formal, de forma múltipla e contínua: todos aprendem de todos, aprendem na convivência mútua.

Atenção especial deverá ser dada à capacitação dos professores, auxiliares de ensino e monitores da própria comunidade, no sentido de proporcionar-lhes instrumental teórico para o desempenho eficiente de sua prática docente.

Assim, reconhecendo que a construção de um verdadeiro estado democrático implica a universalização da educação básica, o que pressupõe o atendimento ao pluralismo étnico da Nação Brasileira, a Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação, em articulação com a FUNAI, planejou desenvolver várias ações conjuntas com o objetivo de propiciar a educação das populações indígenas brasileiras e para as quais pretende obter apoio técnico e financeiro da UNESCO-OREALC.

Apoio ao desenvolvimento dos seguintes componentes:

A - Materiais de Ensino Aprendizagem

Consultoria na:

- . elaboração e produção de materiais didáticos bilingues - cartilhas e livros-texto;
- . reprodução de materiais didáticos bilingues - cartilhas e livros-texto já existentes.

B - Capacitação de Recursos Humanos

Consultoria em:

- . treinamento de professores, auxiliares de ensino, monitores indígenas bilingues, através de cursos, encontros, seminários e reuniões;
- . atualização de professores, auxiliares de ensino, monitores indígenas bilingues, através de cursos, encontros, seminários e reuniões.

### Cooperação Técnica Internacional

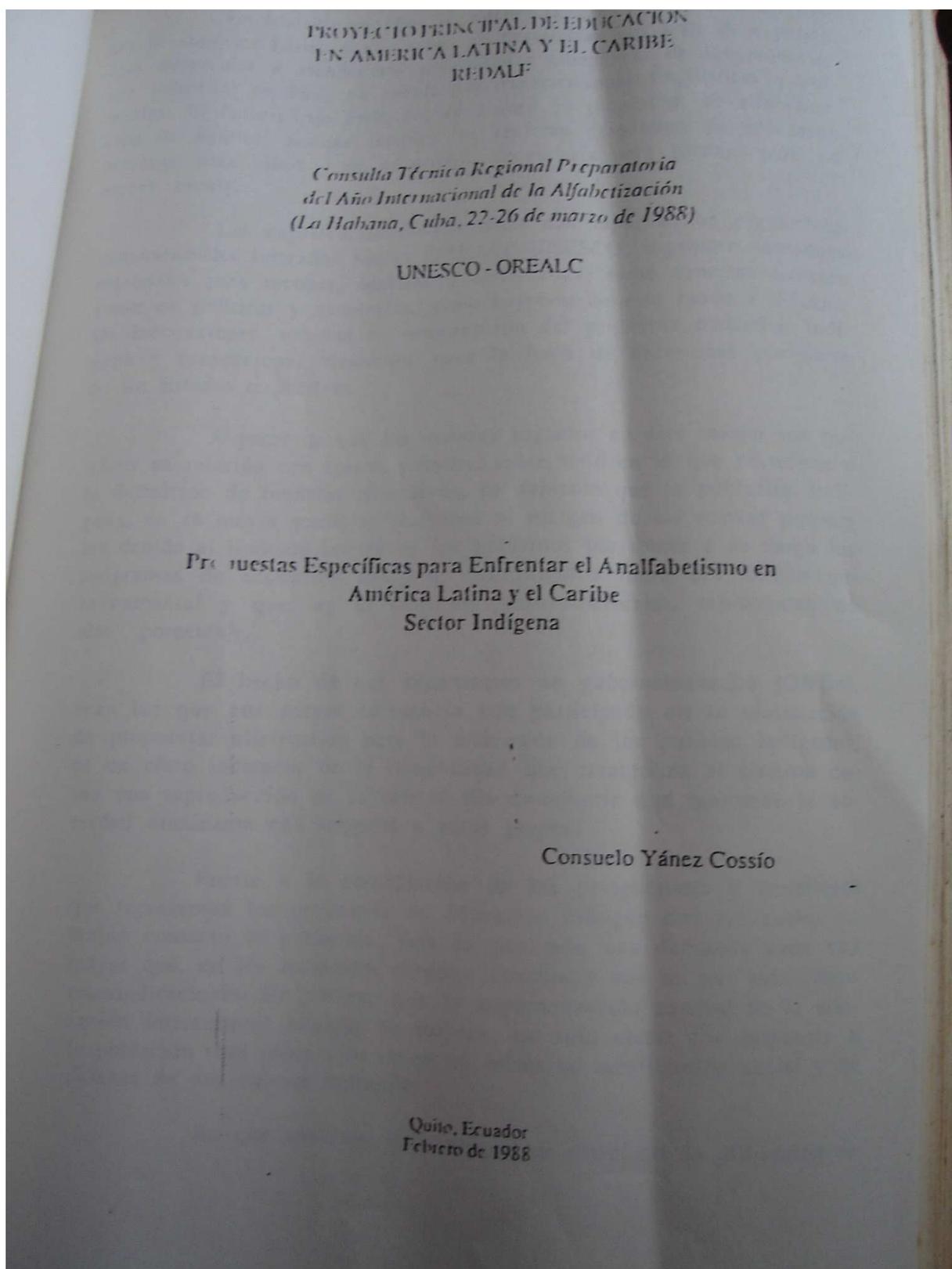
- . intercâmbio de experiências através de estágios-visita a outros países que desenvolvem experiências similares;
- . participação em cursos específicos para educadores e técnicos brasileiros na área de desenvolvimento de programas educacionais para as populações indígenas.

### C - Financiamento

- . da elaboração, produção e reprodução de materiais de ensino-aprendizagem;
- . da promoção dos cursos nacionais e internacionais;
- . dos estágios-visita a outros países.

Custos: US\$ 300.000 que serão especificados quando do detalhamento do Projeto

ANEXO 04 – *Propuestas Específicas para enfrentar el analfabetismo América Latina y el Caribe.* (Fonte Archivo FUNAI Paranaguá/PR)



## 1. INTRODUCCION

En los últimos años se encuentra que, en los distintos países de América Latina y el Caribe, se desarrollan una serie de experiencias destinadas a atender las necesidades educativas de las poblaciones indígenas tomando en cuenta sus características lingüísticas y culturales. El énfasis, sin embargo, se centra en programas de alfabetización de adultos, aunque también se realizan programas de educación primaria para niños y de educación secundaria para jóvenes pero en menor escala.

Las experiencias desarrolladas dan lugar a que organismos internacionales liderados por la OREALC-UNESCO, organicen reuniones regionales para recoger, analizar y sistematizar tanto aspectos teóricos como de políticas y estrategias, contribuyendo de este modo a difundir las innovaciones, mejorar la comprensión del problema educativo indígena y proporcionar elementos para la toma de decisiones por parte de los Estados respectivos.

A pesar de que los avances logrados en este campo son notables en relación con épocas pasadas, sobre todo en lo que se refiere a la definición de modelos educativos, es evidente que la población indígena, en su mayor parte, se mantiene al margen de las nuevas propuestas debido al limitado interés de los gobiernos por tomar a su cargo los programas de educación indígena desarrollados fuera del ámbito gubernamental y que, en el contexto latinoamericano, representan un alto porcentaje.

El hecho de que organismos no gubernamentales (ONGs), sean los que con mayor frecuencia han participado en la elaboración de propuestas alternativas para la educación de los pueblos indígenas, es un claro indicador de la inmovilidad que caracteriza al sistema como una reproducción de la actitud discriminatoria que mantiene la sociedad dominante con respecto a estos grupos.

Frente a la constatación de las perspectivas y beneficios que representan los programas de educación bilingüe con los cuales ha tenido contacto la población, ésta ha generado una demanda cada vez mayor que, en los momentos actuales constituye una de sus más claras reivindicaciones. Es por eso que la implementación general de la educación intercultural bilingüe se impone, no solo como una respuesta a la población sino sobre todo como un factor de movilización social y de defensa de sus valores culturales.

En este contexto, debe tenerse en claro que la utilización de

la lengua materna es solo un aspecto del problema. Junto con la introducción de la forma lingüística se requiere considerar el problema de los contenidos educativos y del currículum, en los que los sistemas de conocimiento, de su producción y reproducción; los esquemas culturales y formas de ver y concebir la realidad, como también la práctica social tradicional, forman parte de su vivencia cultural. Todo ello implica la necesidad de poner a disposición de la población materiales didácticos acordes con su realidad y con sus características socio-culturales y políticas, integrar al sistema educativo maestros provenientes de las etnias respectivas, y promover el conocimiento real de la sociedad dominante, tanto en lo que se relaciona con su lengua como con los contenidos socio-culturales y políticos que le corresponden.

Dado que la educación indígena se inscribe en el marco de una sociedad heterogénea (plurilingüe y multicultural), los materiales didácticos y los demás componentes del sistema deben responder a esta realidad mediante la integración de los recursos de que disponen los sectores indígenas: material que reflejen las características de la población, y que retome sus actividades socio-culturales y los elementos del medio como parte del quehacer educativo "institucionalizado"; personal debidamente capacitado de acuerdo con las teorías actuales sobre este tipo de educación; participación real de la población en las distintas etapas y aspectos del sistema (investigación, planificación, elaboración de materiales, capacitación, evaluación, etc.) independientemente del grado de instrucción formal de que dispongan al momento de asumir responsabilidades educativas.

Por otra parte, se considera que, si bien es cierto que la alfabetización de adultos constituye una necesidad ineludible, no es menos importante la implementación de programas de educación infantil y de jóvenes teniendo en cuenta que la familia nuclear actúa como un organismo cohesionador del sistema social, y que la atención a un solo sector conduce a la desintegración comunitaria. La continuidad del proceso debe darse, por lo mismo, tanto en términos temporales (durabilidad de los programas) como en términos sociales (oferta educativa a todos los grupos de edad), de modo que toda la población pueda ser participante de él.

En los programas de educación bilingüe desarrollados hasta el momento se encuentra, de manera general, una notable ausencia de documentos de sistematización y evaluación de las experiencias, lo que no significa la inexistencia efectiva de tales procesos. El hecho es que, debido a la concentración de esfuerzos en la aplicación y ejecución de los proyectos, los responsables carecen de disponibilidad de tiempo pa

ra registrar los avances; por otra parte, no se han desarrollado metodologías adecuadas para reproducir por escrito las acciones realizadas en la práctica de trabajo con población. Esto ha dado como resultado una difusión muy limitada y parcial de las experiencias y una considerable pérdida de importantes aspectos del proceso, difícilmente recuperables de la memoria.

En lo que tiene que ver con el seguimiento y evaluación de las acciones educativas que se llevan a cabo con poblaciones indígenas, es importante señalar que no siempre es posible recurrir a las metodologías tradicionalmente utilizadas puesto que existen parámetros de referencia cultural no contemplados en ellas. En este caso se requiere diseñar estrategias que respondan tanto a la visión de los propios sectores indígenas como a las necesidades de evaluación externa, a fin de lograr una comprensión global de la situación.

La existencia de la variedad de experiencias de educación bilingüe realizadas en América Latina, representa una fuente muy valiosa de información de la cual se pueden extraer propuestas concretas para apoyar un proyecto educativo de envergadura, como es el que se propone la UNESCO para el Año Internacional de la Alfabetización programado para 1990.

En relación con el sector indígena, se requeriría tomar una serie de medidas operativas que posibiliten la realización de acciones tendientes a lograr una efectiva participación de la población considerando, entre otras cosas, que con la alfabetización se trata de introducir un instrumento de comunicación ajeno a la realidad de sociedades de tipo oral, y que el proceso tiene implicaciones no solo socio-culturales sino también intelectivas y psicológicas.

## 2.- PROPUESTAS ESPECIFICAS

De acuerdo los puntos indicados en el documento de convocatoria a la Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización (La Habana, Cuba, 22-26 de marzo de 1988), y las necesidades explicitadas en diversos documentos presentados por representantes de países Latinoamericanos miembros de la UNESCO, se considera necesario hacer una serie de propuestas tendientes a buscar medios específicos para lograr los objetivos del proyecto.

2.1.- Estrategias operativas: En relación con la participación del Estado y de la población civil en el proyecto en re

ANEXO 05 – Grade Curricular do Curso de Formação *Kuaa Mbo'e* (Fonte SED/SC)

**KUAA – MBO'E = CONHECER – ENSINAR**  
**PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI NA**  
**REGIÃO SUL E SUDESTE DO BRASIL**

**ESTRUTURA CURRICULAR**

O curso terá na sua estrutura curricular disciplinas da base comum: (Língua Guarani, Língua Portuguesa e Literatura, Artes, Geografia, História e Organização Social Guarani, Antropologia, Sociologia, Ciências (Física, Química, Biologia e Saúde Pública) e Matemática) que têm como objetivo trabalhar o conhecimento dessas diferentes ciências de forma articulada com a metodologia de ensino e de pesquisa e a didática de ensino desses mesmos conhecimentos para as crianças das séries iniciais.

As questões específicas da cultura Guarani serão abordadas a partir de eixos temáticos que permitam trabalhar os conhecimentos matemáticos, cosmológicos, da relação com a terra e com a natureza, dentre outros, constituindo a parte diversificada.

A parte profissionalizante do currículo se ocupará, além das metodologias e da didática, dos Fundamentos (psicologia, sociologia, filosofia e história da educação) e da Legislação da Educação, particularmente do ensino fundamental e da educação escolar indígena.

**CARGA HORÁRIA**

Total de horas em etapas presenciais intensivas centralizadas: 1.920

Total de horas em etapas presenciais intensivas descentralizadas: 480

Total de horas presenciais: 2.400

Total de horas em Atividades na Comunidade (não presencial): 1.200

Total de horas em Estágio Supervisionado- Acompanhamento Pedagógico: 400

**Total de horas do curso: 4.000**

**Ementas das Áreas de Conhecimento:**

**1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO** ( História da Educação, incluindo a Educação Indígena; Legislação referente a educação escolar indígena; Tendências Pedagógicas; Teorias do Desenvolvimento Cognitivo; Relações Escola, Educação e Sociedade) e Planejamento Curricular. Esta área do conhecimento tem como eixo central a reflexão em torno à construção de uma escola indígena, uma escola onde as pessoas vão para aprender, organizar, sistematizar e aprimorar o conhecimento próprio e também é o lugar onde podemos adquirir novos conhecimentos para a sobrevivência.

Nesse sentido, o Planejamento Curricular é uma sistematização que reflete as características da escola indígena, como a interculturalidade, o bilingüismo, a contextualização socio-histórica que possa garantir a especificidade de cada povo indígena, entre outros.

**2- ÁREA DA LINGUAGEM :** Compreende Língua e Cultura Guarani, Língua Portuguesa, Artes e Literatura, Linguagem Corporal de Movimentos. O estudo da língua, não desvinculado da cultura Guarani, tem como objetivos:

- possibilitar que os alunos indígenas usufruem dos direitos lingüísticos que lhes são assegurados como cidadãos brasileiros, pela Constituição Federal;
- atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas lingüísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade lingüística do país;
- favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrita (RCNEI, 1998:120).

A Língua Portuguesa, por outro lado, será trabalhada na perspectiva de ser para os estudantes guarani um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (RCNEI 1998:123).

A linguagem artística e a linguagem corporal são formas específicas de manifestação da cultural de cada povo, e nesse sentido serão estudadas tendo em vista a valorização das expressões artísticas da cultura guarani, compreendendo-as como um dos aspectos formadores da identidade étnica deste povo, como mencionado no RCNEI 1998:314.

**3 – ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS:** Compreende geografia, história e antropologia, filosofia e sociologia. O trabalho nessa área de conhecimento deverá propiciar a reflexão sobre o contexto histórico e o espaço geográfico em que os alunos vivem, de maneira que possam compreender os acontecimentos históricos como resultados das relações dos seres humanos organizados em sociedade, bem como o relacionamento que essas sociedades mantêm com seus territórios, tendo como referência básica o modo de vida de outras sociedades indígenas e da sociedade não-indígena.

**4 – ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:** Compreende biologia, ecologia, física, química e matemática. Esta área de conhecimento trabalha a compreensão dos fenômenos que acontecem no mundo, incluindo os que envolvem o corpo das pessoas, buscando as relações existentes entre esses fenômenos e as intervenções realizadas pelos seres humanos no ambiente, buscando a sistematização dos conhecimentos elaborados pelos povos indígenas e não-indígenas nesse campo do saber, com auxílio de linguagens específicas como os que a matemática pode oferecer.

ANEXO 06 – Tabela das Escolas Indígenas da Rede Pública Estadual (Fonte SED/SC)



ANEXO 07 – Foto do Mapa de Localização das Comunidades Indígenas em SC. (Fonte Museu Antropológico UFSC)



ANEXO 08 – Ofício Nº. 05/79 – Construção da Escola de Linha Limeira Fonte Arquivo FUNAI Paranaguá/PR)



  
**MINISTÉRIO DO INTERIOR**  
**FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO**  
 Ajudancia de Erexim - 4.ª DR

Of. nº. 05/79-Pix. PI. Xapecó, 17 de janeiro de 1979

Do Chefe do PI. Xapecó  
 Ao Senhor Delegado Regional  
 Assunto: Remessa de Contrato.

Senhor Delegado.

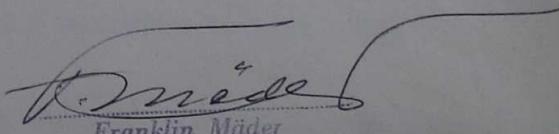
Anexo ao presente estou encaminhando a Vossa Senhoria, o contrato para construção da escola no nucleo Guarani, para ser assinado.

Na oportunidade apresente a Vossa Senhoria, respeitosos cumprimentos.

*Recebi o Original e  
2ª Via: Entrega Empre  
Turo e Arquivo P.I.*

*17/01/79*

*H-3014*

  
 Franklin Müder  
 Chefe PI Xapecó

Ilmo. Senhor.  
 JOSÉ CARLOS ALVES  
 DD. Delegado Regional/4ª. DR.  
CURITIBA - Pr.

CONTRATO DE EMPREITADA Nº 01/79, QUE ENTRE  
SI FAZEM A FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO - FUNAI E FRANKLIN KRUEB.

Pelo presente instrumento particular a Fundação Nacional do Índio instituída de conformidade com a Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1.967 com Sede em Brasília - DF, doravante denominada simplesmente FUNAI, neste ato representada pelo Delegado da 4ª DR - JOSÉ CARLOS ALVES, nos termos da delegação de competência contida na Portaria nº 665/P de 05.12.78, e FRANKLIN KRUEB, doravante denominada empreiteiro, celebram o presente contrato de empreitada, que se regerá mediante as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA.

O objetivo do presente contrato é a contribuição exclusivamente de trabalho pelo empreiteiro, na construção de uma escola, no local denominado / Posto Indígena Xapocó - Ald. Guarani - Município Xanxerê - SC.

CLÁUSULA SEGUNDA

Para a realização do estabelecido na cláusula anterior, obriga-se o Empreiteiro a limpeza da área de construção, instalação do Canteiro da Obra, locação das Obras, trabalhos em terra (escavações e aterros), execução das fundações, estrutura alvenaria de tijolos, instalações completas de esgoto, água e elétrica, engradamento do telhado e cobertura em telhas de cimento-amianto, assentamento dos aparelhos sanitários, assentamento de Esquadrias, revestimentos, cavimentação, pintura e limpeza geral, sob o regime de empreitada de mão de obra, ficando o fornecimento de todo o material a ser empregado por conta e responsabilidade da FUNAI.

CLÁUSULA TERCEIRA - do prazo.

O empreiteiro se compromete a concluir a obra-objeto deste instrumento / contratual no prazo de 90 (Noventa) dias após a assinatura deste contrato sob pena de não o fazendo sujeitar-se a multa diária de 0,3 % (três décimos por cento), sobre o valor global da empreitada, até a efetiva entrega / das mesmas em perfeita estado de utilização, salvo se atraso decorrer / por culpa da FUNAI ou de fatores independentes da vontade de ambos os contratantes, a que o contratado se responsabilizara por qualquer falha técnica verificada na Obra no período de 12 (doze) meses a contar da data de entrega da mesma.

CLÁUSULA QUARTA - Do Preço

A FUNAI, pagará ao empreiteiro pelos serviços ora contratados, a quantia  
continua Fl 02.-

total de Cr\$ 96.770,00 (Noventa e oito mil, setecentos e setenta cruzeiros), referente a Decida, correndo as despesas à conta do Programa: FUNG - 00422131.457 - APOIO A PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - PROGRAMAS ESPECIAIS DE 1ª GRAU - INTERMEDIARIA: CURSOS DE SUPLENÇA E DESPESAS ALTO - SERVIÇOS DE REGIME DE PROGRAMAÇÃO ESPECIAL - 64 - / / OBRAS PUBLICAS.

Parágrafo único - O pagamento será feito da seguinte maneira:

- a) a primeira parcela correspondente a 30% do valor integral da obra de / obra, será paga no ato da assinatura do presente contrato, cujo montante será de Cr\$ 29.010,00 (Vinte e nove mil, seiscentos e dez cruzeiros).
- b) a segunda parcela será de 30% após concluída a metade dos serviços e o montante será de Cr\$ 29.010,00 (Vinte e nove mil seiscentos e dez cruzeiros).
- c) a última parcela será de 40% após o recebimento da obra pelo técnico responsável, cujo montante será de Cr\$ 38.750,00 (Trinta e nove mil, que trezentos e cinquenta cruzeiros).

CLÁUSULA SEXTA - De IR e das obrigações do empregador

As obrigações sociais incidentes em decorrência deste contrato e relativas ao empregador, bem como seguros contra riscos de acidentes de trabalho, serão de inteira responsabilidade deste, e o Imposto de Renda será descontado na fonte.

CLÁUSULA SÉTIMA - Da Responsabilidade

O empregador, durante a prestação dos serviços ora empreitados, responderá penal, Civil e administrativamente por qualquer delito, pena ou dano a estranhos que venha sofrer a FURAI na decorrência de ação ou omissão de seus, durante a vigência deste contrato, obrigando-se pela guarda e zelo de todo Material e instrumento de trabalho que lhe seja confiado e responsabilizando-se ainda, pela solidez da construção nos termos da Lei Civil.

CLÁUSULA OITAVA - Da Rescisão

O presente Contrato poderá ser rescindido por inadimplemento de qualquer das partes, bem como alterado ou prorrogado mediante comum acordo, consignado em termos aditivo ao contrato.

CLÁUSULA NONATA - Da Subordinação e Fiscalização.

O empregador, durante a vigência deste Contrato fiscalizará administrativa e hierarquicamente ao Delegado da 4ª DR, e tecnicamente à ASPLAN (Coordenação de Engenharia), em Brasília - DF, devendo a fiscalização das obras serem feitas por esta e na ausência de seu técnico credenciado pelo Sr. Engenheiro Edmundo ou respectivo Chefe de Posto Indígena.

Continua Fl. 03...

CLÁUSULA NONA - Das Alterações nas Obras.

Nenhuma alteração poderá ser feita no Projeto ou nas especificações sem a expressa autorização da ASPLAN (Coordenação de Engenharia) que no caso, dará conhecimento por escrito.

CLÁUSULA DÉCIMA Das alterações nas Obras.

O recebimento dos Prédios após a conclusão das obras será antecedido de vistoria do servidor técnico da ASPLAN (Coordenação de Engenharia) acompanhado do Delegado Regional ou Substituto, os quais, em conjunto assinarão o Laudo respectivo.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA

Aplicam-se subsidiariamente ao presente contrato as normas insertas no Título V, Capítulo IV, seção III, do código Civil.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - Do Foro

Para dirimir qualquer dúvidas deste contrato, fica eleito o Foro de Brasília - DF.

E, por estarem justos e contratados, assinam o presente contrato em 04 (quatro) vias de igual teor e para um só fim, na presença das / testemunhas abaixo assinados.

Curitiba - Pr., 16, Janeiro 1.979.-

Jose Carlos Alves  
Jose Carlos Alves  
Delegado 4º DR/FUNAI.

Empreiteiro Franklin Krube

Franklin Krube

Testemunhas.

Franklin Mader  
Franklin Mader

Chefe PI. Xapocó

Luiz Alberto Lavaresco  
Luiz Alberto Lavaresco

Aux. Administrativo PI. Xapocó.

lab/sapix.-

ANEXO 09 – Comunicação Interna – Ata da reunião de Bracuí/SP. Fonte Arquivo FUNAI  
Paranaguá/PR)

 <b>FUNAI</b> Fundação Nacional do Índio MINISTÉRIO DO INTERIOR		487 - Lideranças Indígenas: <b>ARQUIVE-SE</b> Reivindicações COMUNICAÇÃO INTERNA N.º 420/ARBA/88
CONTROLE INTERNO N.º <u>2070</u> DATA: <u>31</u> / <u>08</u> / <u>88</u>		
DE: ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE BAURURU		PARA: DIDE - 1ª SUER
<p>Prezado Senhor Chefe,</p> <p>Em anexo à presente, encaminhamos a V.Sª. a Ata da reunião realizada na Área Indígena Bracuí, em 27/07/88, estando presentes o servidor Nelson Antonio de Mello, Chefe do SAPI/ARBA, o Chefe do PIN. Bracuí, Servidor Francisco Aureliano Dornelles Witt, essa Chefia, bem como as demais autoridades indígenas.</p> <p>Solicitando que V.Sª. assine a presente ata, após tomar ciência de seu teor, finalizamos a presente.</p>		
SUER - 1ª REGIÃO PROTOCOLO DE ENTRADA N.º <u>1446</u> DATA: <u>31/08/88</u> PROTOCOLISTA		Atenciosamente,  João Honey Pinheiro Alves Secretário Regional
DATA: 30/08/1988		ASSINATURA:

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO  
 Superintendência Executiva Regional 1ª Região  
 Administração Regional de Bauru  
 Posto Indígena Bracui

Ata da 1ª reunião ( Extraordinária )

Aos vinte e sete dias do mês de julho de mil e novecentos e oitenta e oito, no pátio da Aldeia Indígena Guarani do Bracui, no município de Angra dos Reis, Estado do Rio de Janeiro, reuniram-se sob a coordenação do Senhor Nilo Paulo Moras, o Cacique da Aldeia Senhor João da Silva, o Vice-Cacique Senhor Luiz Euzébio, o Senhor Nelson Antônio de Mello, Administrador Substituto ARBA, o Senhor Francisco Witt, Chefe do Posto Indígena Bracui e os demais representantes da Comunidade Indígena. Aberta a sessão o Senhor Nilo Paulo Moras apresentou-se como representante do Superintendente Regional da FUNAI, Doutor Edívio Batistelli e citou que o mesmo não se fez presente por motivo de força maior. Desta forma passou a palavra ao Senhor João da Silva sugerindo a este que apresentasse as reivindicações e problemas principais de sua aldeia. O Cacique tomou a palavra e citou que a primeira reivindicação era a demarcação da área. Acrescentou que o dinheiro para o pagamento das indenizações dos proprietários e posseiros da área já havia sido enviado por Brasília para o Governo do Estado do Rio de Janeiro, na oportunidade apresentou cópia xerox do documento comprobatório do fato citando que este lhe havia sido fornecido pelo Chefe do Posto. Acrescentou que a segunda reivindicação de sua comunidade era o recebimento de alimentos para todos e que no momento havia alimento para todos sendo este fornecidos pelo Posto Indígena. Acrescentou que quando a roças da aldeia comesçassem a produzir não mais pediriam alimentos. Em seguida citou que sua comunidade gostaria de ver construída em sua aldeia uma escola e que seu filho Argemiro seria o professor e que o mesmo estava estudando na Missão Rio das Cobras para ser professor bilingue. Continuando salientou a necessidade de se desenvolver um projeto agrícola pela FUNAI. Citou que gostaria de ver construído em sua área, após a demarcação, um Posto Indígena e uma enfermaria. Desta última citou que não havia urgência pois não havia doenças graves na aldeia. Em seguida o Senhor Nilo Paulo moras tomou a palavra e disse que considerava bem adiantado o trabalho de demarcação da terra pois a FUNAI já havia repassado em torno de vinte e nove milhões de cruzados para o Governo do Rio realizar a demarcação. Acrescentou que não era costume da FUNAI fornecer alimento para os índios e que estes deveriam produzir seu alimento. Citou que a FUNAI garantia a terra e dava assistência de saúde, ferramentas, assistência técnica e todas as condições possíveis para a produção de alimentos. Desta forma lutava pela independência dos

PROCESSO N.º

FOLHA N.º

03

Índios. Salientou que os índios não deveriam deixar de fazer artesanato porque esta era uma fonte de recursos extra, era uma forma de arranjar o dinheiro para comprar o que não pudessem produzir, sendo também um serviço próprio dos Guarani. Citou que poderiam solicitar ao Posto Indígena o auxílio necessário para comercializar o artesanato em outras cidades se caso não houvesse saída em Angra dos Reis. Em seguida citou que a Superintendência poderia enviar o material necessário a construção da escola mas que achava melhor e mais bonita a construção de uma escola semelhante a que haviam construído na Ilha da Cotinha, de pau-a-pique mas com cobertura de palha. Acrescentou que se caso a Missão não pudesse pagar o professor a Superintendência enviaria uma ajuda de custo para o mesmo, Falou que os índios deveriam discutir com o Chefe do Posto um pequeno projeto agrícola que deveria ser enviado a Bauru e que posteriormente a Superintendência enviaria o material solicitado na medida do possível. Passou a palavra ao Senhor Francisco Witt que citou estar acompanhando e participando ativamente do trabalho de demarcação da terra. Relatou que havia participado junto com os índios de diversas reuniões na Secretaria de Estado de Assuntos Fundiários e Assentamentos Humanos do Rio de Janeiro e que para uma destas reuniões havia solicitado a presença do Chefe do Departamento de Assuntos Fundiários da 1ª SUER, o Senhor Sergio de Campos que veio a reunião e foi esclarecido da situação atual do trabalho de demarcação da área. Salientou que a demarcação da terra também era a principal preocupação do Posto. Em seguida citou as verbas enviadas para o Posto só eram suficientes para a manutenção do mesmo e que se gastasse todo o dinheiro do Posto em alimentos, não teria recursos para trabalhar, dar assistência a comunidade e ir a busca demais recursos bem como participar do trabalho de demarcação da terra pois para isto deveria fazer viagens ao Rio de Janeiro e estas custavam muito dinheiro. Citou que para satisfazer as necessidades alimentares da comunidade ia a busca de recursos em outras fontes e que neste trabalho tinha total apoio da Administração Regional de Bauru. Salientou que este método de trabalho vinha tendo ótimos resultados pois nos últimos quarenta dias já havia fornecido a comunidade aproximadamente quatro toneladas de alimentos. O Senhor Nelson Antônio de Mello tomou a palavra e citou que a FUNAI passava por uma grande dificuldade de recursos e por isto orientava e apoiava o Posto Indígena em recorrer a órgãos paralelos para conseguir os recursos necessários a manutenção das necessidades indígenas e que os recursos conseguidos pelo trabalho do Posto Indígena podiam ser utilizados para a manutenção do mesmo na falta de outro recurso. Em seguida o Senhor Francisco Witt inquiriu se o carro que a FUNAI havia enviado ao posto era da comunidade, do Posto ou da FUNAI. O Senhor Nilo Paulo Moras respondeu que o carro era da FUNAI. Posteriormente o Senhor Francisco Witt perguntou quem poderia dirigir o carro da FUNAI. O Senhor Nilo Paulo Moras respondeu que o carro só poderia ser dirigido por um servidor da FUNAI

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

PROCESSO N.º

FOLHA Nº

04

com carteira de habilitação. Em seguida o Senhor Francisco Witt perguntou se as despesas do Posto com combustível, concerto de pneus, concerto do carro, telefonemas, correio, xerox, documentos, passagens para índios doentes viajar para a Casa do Índio do Rio ou de São Paulo, despesas de viagens para tratar assuntos de demarcação da terra e para ir a busca de mais recursos, medicamentos e outras despesas, se estas deveriam ser pagas pelo Chefe do Posto ou pela FUNAI. O Senhor Nilo Paulo Morás respondeu que estas despesas deveriam ser pagas com os recursos enviados pela FUNAI ao Posto ou com recursos conseguidos pela FUNAI através do Posto e não pelo Chefe do Posto. Em seguida o senhor Francisco Witt citou que o trabalho de assistência a esta comunidade bem como o trabalho de demarcação da terra já vinha ocorrendo antes da instalação do Posto. Citou que já participavam antes da sua chegada no trabalho com esta área o Museu do Índio, a SEAF Rio, a Procuradoria Geral do Estado e entidades como C T I de São Paulo. Citou que se estabelecera uma realidade muito complexa e que no trabalho inicial do Posto havia ocorrido muitos mal-entendidos, mas que com o tempo a situação se normalizaria, após passada a crise iniciada de um trabalho como o que desenvolvia o Posto Indígena Bracui. Considerou normal o clima inicial afirmando que a situação tenderia a melhorar até a total normalização. Em seguida tomou a palavra o Senhor Nilo Paulo Morás que dirigiu-se ao Cacique pedindo a este que citasse mais alguma coisa sobre os problemas da área. O Senhor João da Silva falou que no momento estava tudo bem, agradeceu a presença de todos e complementou dizendo que esperava ver realizado o projeto agrícola pela FUNAI, que gostaria que a FUNAI fizesse o trabalho topográfico de demarcação física da área e que esperava receber mais alimentos da FUNAI para poder finalizar os trabalhos de roça e construção de casas. Nada mais havendo a tratar o Senhor Nilo Paulo Morás agradeceu a participação de todos e deu por encerrados os trabalhos as dezenove horas e quinze minutos. E, para constar, datilografou-se em três vias a presente ata que vai assinada por mim, pelos demais representantes da FUNAI presentes a reunião e pelos dirigentes indígenas da Comunidade Guarani de Bracui.

Área Indígena Bracui, 27 de julho de 1988.

Francisco Witt  
Francisco A. D. Witt - FUNAI  
Chefe - Área Indígena Bracui - Funai  
Portaria N.º 0419-11/04/88

João da Silva  
João da Silva - Cacique

Nilo Paulo Morás  
Nilo Paulo Morás - FUNAI

Luiz Euzébio  
Luiz Euzébio - Vice-Cacique

Nelson Antonio de Mello  
Nelson Antonio de Mello - FUNAI