

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A
RELAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR

ERITON RICARDO SILVA TEIXEIRA

EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIREITO, TUTELA, EMANCIPAÇÃO.

CURITIBA
2013

ERITON RICARDO SILVA TEIXEIRA

EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIREITO, TUTELA, EMANCIPAÇÃO.

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Educação, no Curso de Pós-Graduação: A Organização do Trabalho Pedagógico: a relação entre escola pública e educação popular, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Orientador Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias.

**CURITIBA
2013**

ERITON RICARDO SILVA TEIXEIRA

EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIREITO, TUTELA, EMANCIPAÇÃO.

Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Educação, no Curso de Pós-Graduação: A Organização do Trabalho Pedagógico: a relação entre escola pública e educação popular, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias.
Departamento de Planejamento e Administração Escolar –
DEPLAE.

Curitiba, 10 de fevereiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Agradeço a toda minha família, em especial a minha avó, Lindinalva Cavalcante Silva que já não está entre nós, que sempre me incentivou a lutar e conquistar meus objetivos. Faço dessa Monografia uma homenagem a todas as nacionalidades indígenas do Brasil e em especial a nação Guarani *Mbya*, distribuídas na América Latina; dedico a todos os indígenas da Aldeia Araça-í de Piraquara que me adotaram como filho e irmão de luta e todos os *xondaro* (guerreiros) e *xondaria* (guerreiras) de séculos de resistência. Que essa pesquisa desperte o que em muitas vezes está adormecido e que faça (re)surgir grandes líderes para conquistem sua autodeterminação e autonomia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal do Paraná juntamente com o DEPLAE – Departamento de Planejamento e Administração Escolar – que proporcionou este curso de especialização gratuito e de qualidade. Ofereceram suportes de cunhos científicos e bases teóricas para que eu realizasse juntamente ao meu trabalho como professor e diretor da Mbya Arandu Escola Estadual Indígena Ensino Fundamental, com a nação Guarani Mbya. E que continue a oferecer especializações gratuitas que atendam as classes menos favorecidas, que não têm condições de pagar e que esse curso não seja vítima de especializações privadas e oportunistas. E que todos os trabalhos de conclusões de curso não fiquem engavetados na Academia, que sejam inseridos na vida das massas populares da sociedade brasileira; que venham a oferecer o conhecimento de qualidade e o incentivo à lutar por seus direitos.

Agradeço a oportunidade de ter conhecido e de manter convivência por anos com os Guarani Mbya da aldeia Araça-í, estes que me trouxeram maneiras de refazer, e repensar a história que nunca foi contada por eles, de viver e valorizar essa cultura milenar que tem muito a oferecer. Que me incentivou a entender essa trajetória de luta, onde pude e posso lutar a seu lado contribuindo no estudo teórico e prático, nas reivindicações e nas retomadas de terras tradicionais.

Agradeço aos meus amigos de trajetória e de vida, os amigos da faculdade, amigos do trabalho e fielmente ao meu amigo de luta Gustavo Luiz Santos da Silva, que se interessou pela luta indígena e que hoje tenho a oportunidade de trabalhar com ele e que possamos sempre oportunizar melhores condições a essa nação Guarani Mbya.

Agradeço ao Professor Doutor em Educação Gracialino da Silva Dias, que me proporcionou uma nova leitura sobre educação. Que a educação deve ser vista e colocada em prática partindo do pensamento popular organizado das massas para as massas.

EPÍGRAFE

Durante muito tempo disseram da gente que somos preguiçosos, que a gente não constrói cidades, que a gente não faz monumentos, que a gente não constrói toda essa parafernália tecnológica que tem por aí, que nós seríamos tipo assim: Burros! Só que nós já tínhamos dado uma olhada em eventos futuros, a gente olhou assim uns dois mil e quinhentos anos para frente e decidimos que não íamos fazer isso! A gente já tinha visto a curva, a curva era os rios podres, o ar doente, os seres da natureza estrangidos e nós achamos que não queríamos contribuir com isso, fomos acusados de sermos preguiçosos, burros, sei lá! Atrasados. A literatura que é vinculada nas escolas das crianças de vocês até hoje não conseguiu sair do preconceito de sugerir que os índios são primitivos, tipo tão primitivos que não conseguiram, é, evoluir pro estágio civilizado. Que é uma babaquice absoluta né? A menos que, para gente evoluir, a gente tivesse que poluir, envenenar, detonar, criar bandidos, mocinhos, cadeias, grades, patrulhas, vigilância, hospitais. A gente não tem essas instituições maravilhosas que a civilização criou tipo: Presídio de segurança máxima, sequestro, sequestro rapidinho, assaltos. A gente não conseguiu, não tivemos capacidade ainda! Mas quem sabe? A gente viver assim, com estreita cooperação com o ocidente, a gente consegue chegar ao mesmo grau de delinquência de detonar o planeta juntos, o mundo!

Fala do índio Ailton Krenak após participação no Workshop Planejamento & Gestão de projetos realizado na Homo Sapiens, em Rio Acima no dia 18 de setembro de 2010.

RESUMO

Este trabalho resulta de um esforço teórico e prático para analisar a trajetória da educação escolar indígena desde a invasão dos europeus, acompanhado dos subalternos da hegemônica Igreja Católica com princípio de doutrinação das nações indígenas, genocídios e massacres onde oportunizaram séculos de exploração e saques dos recursos naturais e milhares de vidas inocentes. As intensas lutas entre indígenas e europeus repercutiram a insurreição de grupos indígenas contra os europeus; resistências onde marcaram as lutas das nações indígenas no Brasil. *Educação Indígena: Direito, Tutela, Emancipação*. Trajetória de muitos conflitos, avanços e desafios para essas nações que hoje se encontram invisíveis pelo poder público. Toma como fontes, além da literatura especializada sobre o assunto, com enfoque histórico, documentos produzidos pelas nações indígenas e entrevista de lideranças indígenas Guarani Mbya, investigação a partir da análise de discurso para o desenvolvimento da pesquisa. O estudo foi desenvolvido a partir das seguintes questões: Como romper essas raízes, para implantação de uma escola que atenda as especificidades e interesses das nações indígenas? Em pleno século XXI existem políticas públicas que visem realmente uma pedagogia autônoma aos interesses dos indígenas? Atualmente o modelo de educação intercultural bilíngüe implicará realmente nas especificidades dessas nações? Como desconstruir políticas homogeneizadoras institucionalizadas que operam nas escolas indígenas? Como as diretrizes operacionais são introduzidas como norteadoras teóricas e práticas nas escolas indígenas? Até que ponto o modelo de capitalismo brasileiro garante as condições necessárias para manifestação sócio cultural das nações indígenas? Isso coloca em cheque as questões indígenas perante aos órgãos responsáveis que, de forma atrelada estão as questões econômicas, políticas e sociais. A pesquisa aponta que ainda há negligência do Estado e insatisfação das nações indígenas que se encontram às margens de conflitos pedindo socorro, pois estão invisíveis perante a sociedade envolvente.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Luta pela Terra. Nação Guarani.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 8
CAPÍTULO I	
Constituição histórica da educação dos povos indígenas no Brasil: Direção hegemônica da doutrina católica cristã européia.....	p. 15
CAPÍTULO II	
Os povos indígenas em suas terras: Extermínio, direito, cooptação ou autonomia.....	p. 26
CAPÍTULO III	
Educação dos povos indígenas: compreender, interpretar sob a perspectiva da autodeterminação dos povos em contraposição ao doutrinamento.....	p. 40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 56
REFERÊNCIAS.....	p. 61

INTRODUÇÃO

Durante séculos, o genocídio e a opressão foram os métodos utilizados por conquistadores e continuadores destes para tratar com as nações indígenas. Este Trabalho visa relacionar historicamente algumas consequências dessa conquista na atualidade, século XXI, principalmente no âmbito pedagógico, sobre uma região específica e sobre aldeias indígenas específicas.

Será utilizado o conceito de “nação indígena” devido a existência de várias nacionalidades indígenas existentes no Brasil. Não ficarei restrito ao conceito de etnia embora compreenda sua especificidade. O conceito de nação é abrangente e entende-se que a cultura indígena se diferencia da cultura circundante, ocidental, havendo diferenças econômicas, sociais, pedagógicas, culturais que são ancestrais, milenares. Compreende-se que o índio não é apenas um grupo étnico, possui seu território próprio o qual é responsável também pela manutenção de seus modos de vida; possuem suas regras e políticas próprias, culturas e formas de terapias também peculiares. Portanto, utilizar o conceito de nação indígena reforça que as nacionalidades indígenas dependem necessariamente da terra na qual vivem e reproduzem seus hábitos, objetiva e subjetivamente.

Embora existam muitas pesquisas em torno das nações indígenas e com vários temas afins, focarei de forma sucinta trilhar por estas questões pertinentes para reflexão, destacando ao desenrolar da pesquisa aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos que priorizem questões científico-educacionais, as quais estão indubitavelmente relacionadas.

O presente estudo objetiva compreender e investigar algumas consequências da tomada do território das nações indígenas pela base civilizatória do conquistador europeu, iniciada no século XVI, e seus métodos através de imposições de dominação nos âmbitos político, social, cultural e pedagógico.

Ressalta-se, a título de localização científico-ideológica do autor e a fim de realçar dados científicos, que “as denominações ‘América’ e ‘Brasil’ foram inventadas pelos europeus” (TOMMASINO, 2003, p. 73), sendo que a terra dos indígenas não foi descoberta e sim invadida e conquistada.

Há registros arqueológicos que apontam a ocupação de “civilizações” nesse território há no mínimo 11.000 a 12.000 AP, porque situa-se nesse período as

datações dos esqueletos humanos mais antigos encontrados no continente. Como é o caso do crânio de uma mulher batizada de Luzia, encontrada em Minas gerais anos atrás¹. Portanto, os registros etnológicos e arqueológicos são fontes indispensáveis para auxiliar na desconstrução de um discurso anticientífico e antipedagógico, ainda muito utilizado nas escolas e que apontam para o “descobrimento” desse território.

Entende-se que existem dificuldades em desconstruir essa maneira errônea de ensinar a história dos povos e nações indígenas. Acredita-se que isso se deve, também, em virtude da continuação daquela dominação nos planos ideológico, econômico e político. Problematizar essa temática, ouvir lideranças indígenas a respeito e compreender a maneira como o capitalismo submete os indígenas no Brasil faz parte do conteúdo deste Trabalho.

A base teórica na qual essa pesquisa se sustentará, implicará na estrutura teórica do materialismo histórico e dialético devido ao momento histórico de que se tratam os aspectos sociais, políticos, econômicos com ênfase no objeto de estudo. Sob a ótica das lutas de classes que permearam ao longo dos séculos de dominação e resistências das nações indígenas, é a base teórica que pode fornecer os elementos estruturais para a compreensão da realidade das nações indígenas e fornecer elementos para não apenas “interpretar”, mas também para poder “modificar” o mundo. Como escrito por Karl Marx e Friedrich Engels no Manifesto Comunista, de 1848:

A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressores e oprimidos estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta por vezes disfarçada, por vezes aberta – uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa. (MARX e ENGELS, 2002, p. 9).

Parte-se do entendimento, portanto, que as nações indígenas estão inseridas numa sociedade de classes e que estão sujeitas às disputas e lutas entre as classes. O território que vivem está dentre as mais valiosas mercadorias, sendo oprimidos, expulsos, executados por conta dessa peculiaridade.

¹ Vide SEED (2011).

Dentre os mecanismos de controle e domínio dos indígenas para a conquista de seu território está a educação escolar indígena, iniciada pelos jesuítas no século XVI. De forma diversa, o autor acredita e levanta como uma das hipóteses do Trabalho que a educação escolar indígena pode ser um instrumento de luta contra a dominação e em prol da autodeterminação indígena, em defesa do território milenar.

Esta pesquisa projetará sua interpretação e análise principalmente no tema da trajetória da educação escolar indígena, na constituição de seus direitos originários e a busca da emancipação dos povos indígenas e autonomia ao longo da história.

O processo histórico da América Latina, especificamente o Brasil, foi perpassado por extrema atrocidade do conquistador europeu com suas espadas, pólvoras e doutrinas e nos caracteres político, econômico e ideológico na figura da Igreja Católica a serviço da dominação.

O atribuído descobrimento ou, na verdade, a conquista se deu juntamente com a inserção da pedagogia jesuítica **Ratio Studiorum** aplicada na Colônia. Este foi o método inicial utilizado pela Companhia de Jesus no fim do século XVI. A pesquisadora Karen Fernanda da Silva Bortoloti (2003, p. 2), nos fornece elementos elucidativos sobre esse método “pedagógico”:

O **Ratio Studiorum** fora pensado para ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo. Exceções foram necessárias para que as diversidades mais “berrantes” de algumas localidades fossem minimamente respeitadas. Assim, o **Ratio Studiorum** seria a base comum que serviria de suporte do trabalho dos jesuítas. Em todos os lugares essas normas deveriam ser seguidas da maneira como estavam prescritas no documento, em coerência com preceitos e os interesses da Igreja Católica.

Esse método aplicado pelos jesuítas foi de fundamental importância para manter o poder da ordem religiosa católica sobre a contra reforma iniciada na Europa contra os abusos da Igreja Católica. Pôde, assim, levar a fé católica e os interesses dos conquistadores à colônia.

A estabilização da Companhia de Jesus se deu acompanhada de dificuldades, de resistências, pelo fato de terem buscado introduzir a “fé” e tentado

fazer com que os Índios abandonassem suas crenças, rituais de cura etc. Além disso, os jesuítas procuraram criar ofícios, ou seja, ocupações nas construções de casas e igrejas para melhor andamento na tentativa da domesticação e exploração intelectual. Com isso, os jesuítas contribuíam para os interesses da coroa portuguesa, aplicando esse método opressivo e repressivo. De acordo com análise do professor Demerval Saviani (2005, p. 2) os efeitos da pedagogia jesuítica atravessaram séculos:

Nessas condições bastante favoráveis, a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do “Ratio Studiorum”, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro.

Ao analisarmos essas considerações procuraremos compreender e buscaremos analisar, precisamente no capítulo III, de que forma essas raízes podem ser rompidas pelos indígenas, para implantação de uma escola que atenda as especificidades e interesses de suas nações.

De acordo com Saviani o período jesuítico passou por fases, sendo que houve o período do padre Nóbrega, o período do padre Anchieta, os quais podem ser destacados recorrendo à análise deste autor:

“O realismo de Nóbrega passa a ser de uma filosofia educacional sistematizada e classificada como tradicional religiosa na versão católica da contra reforma”.

“A idéia de Anchieta foi utilizar o idioma tupi para se dirigir aos nativos, a fé cristã com o dualismo entre as crenças divinas associando as do “bem” e as do “mal”. (SAVIANI, 2005, p. 2).

Ao considerar o pensamento de Saviani (2005), “as idéias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional”, e depreende-se que continua sendo referência de modelo educacional. As teorias de pensadores como Saviani, auxiliarão na análise histórica da trajetória escolar indígena e sua correspondência na contemporaneidade.

Tal atrocidade educacional que veio a trilhar a pedagogia criada pelos jesuítas se cunhou pela dominação das nações indígenas e foi adotada como molde para toda nação brasileira. Esse fato suscita questionamentos cruciais orientadores desta pesquisa e que pautarão os capítulos seguintes:

- Em pleno século XXI existem políticas públicas que visem realmente uma pedagogia autônoma aos interesses dos indígenas?
- Atualmente o modelo de educação intercultural bilíngüe implicará realmente nas demandas e especificidades dessas nações?
- Como desconstruir políticas homogeneizadoras institucionalizadas que operam nas escolas indígenas?
- Como as diretrizes operacionais são introduzidas como norteadoras teóricas e práticas nas escolas indígenas?
- Até que ponto o modelo de capitalismo brasileiro garante as condições necessárias para manifestação sócio cultural das nações indígenas?

Ao contextualizar o processo histórico pedagógico podemos notar que os indígenas foram e continuam sendo vítimas de políticas de dominação, “integração” e, conseqüentemente, negação de suas identidades. Estudos indicam que a autodeterminação das nações indígenas segue desrespeitada, seus modos de ver o mundo seguem ignorados e projetos integracionistas de “cima para baixo” continuam invadindo seus modos de vida. Assevera-se esse fato de acordo com interpretações como a da antropóloga Kimiye Tommasino (2003, p. 84):

Se nos primórdios da colonização dos povos indígenas era a Igreja Católica que estava atrelada ao Estado e cuidava de educação escolar indígena, no século XX, muitas missões religiosas começaram a entrar nas reservas, com autorização do SPI e da FUNAI, para desenvolver ações nas áreas de educação e saúde, sempre tendo como objetivo último a conversão dos índios. Registra-se também, nos últimos 20 anos, a emergência de muitas ONG's interessadas em ações nas áreas indígenas, incluindo, em especial, o interesse pela implantação de educação escolar. Muitas dessas ONG's são vinculadas a universidades, mas há outras independentes e, de qualquer maneira, seus membros são profissionais que dependem de financiamento público e/ou externo. Portanto temos hoje, espalhados pelo Brasil, projetos de educação indígena desenvolvidos por vários tipos de instituições e com resultados os mais variados.

A participação do autor não apenas como agente da pesquisa, mas como diretor e professor da Escola Estadual Indígena *Mbya Arandu*, será de grande

relevância por ter participação direta, de cunho prático, vinculada ao trabalho também como professor e educador. Ou seja, o Trabalho é fruto de uma pesquisa participativa de caráter qualitativo, uma pesquisa-ação que se constrói juntamente com a participação ativa do autor.

Minha chegada na aldeia *Araça-Í* se deu há mais ou menos sete anos, período, o qual, tem sido de convivência com os Guarani *Mbya*², no município de Piraquara, Estado do Paraná. A partir dessa experiência e ao longo dos anos presenciei muitos anseios e negligências. A falta ou até a inexistência de políticas públicas, é de extrema visibilidade. A burocracia para legalização da terra, o assistencialismo, a cooptação, as péssimas condições de sobrevivência, a propagação de Organizações não Governamentais com projetos de uso de imagens, entre outros, para rentabilidade de falsários e oportunistas que vêm os Índios como fonte de renda e enriquecimento.

Devido ao histórico de luta da nação Guarani, havendo dificuldades em várias esferas para manterem suas tradições, esse povo continua ao mesmo tempo lutando para retomar seu espaço tanto físico como espiritual e intelectual. Ao longo desses anos percebi que a educação é um dos meios que poderá contemplá-los em novos horizontes e perspectivas de lutar por suas terras e para manterem suas tradições não esquecidas, mas sim refortalecidas perante a atual realidade.

Devido a esses fatos e outras questões me propus a fornecer uma interpretação crítica, de forma acadêmica, sobre a questão indígena e instigar, contribuir, com minha experiência de campo e teórica, para que futuros guerreiros (*xondaro*) conheçam e compreendam uma parte da verdadeira história do Brasil. Seus comprometimentos com suas lutas, o entendimento e apoio de suas causas pelos *jurua's*³, farão parte do conteúdo deste Trabalho em alguns capítulos.

Em primeiro momento será abrangido aspectos educacionais que envolvem as nações indígenas, como prescritos em legislações, e que propuseram a garantir o direito à educação, sob o regime tutelar e sem levar em consideração as emancipações eminentes. Serão tratadas, ao desenrolar da pesquisa, as condições

² Os *Mbya* assim como os *Kaiowa* e *Nandeva* pertencem à família Tupi-Guarani. Os Guarani *Mbya* mantém sua língua viva e plena, sendo a transmissão oral o mais eficaz sistema de divulgação e conhecimentos.

³ "Branco", na língua Guarani.

em que os donos da terra foram submetidos ao invasor sob os mandos da hegemonia cristã católica europeia da cruz e da espada.

Um panorama político e econômico da atual situação em que se encontram algumas nações, especificamente os Guarani *Mbya* no qual tenho experiência de campo no litoral do Paraná, será desvelado. Os processos de perdas e conquistas de suas terras, levantes de lutas e até mesmo a figura do Estado como cooptador de guerreiros será tema de análise e demonstração de dados.

Será destacada a busca pela autonomia como integrante de seus valores culturais, a característica de serem capazes de se organizarem e afirmarem sua autodeterminação e identidade. O questionamento do mundo que os envolve, dessa maneira, faz parte da luta pela autonomia juntamente com a apropriação dos conhecimentos para que já não se submetam ao doutrinamento imposto por séculos de subordinação física e intelectual.

Constituição histórica da educação dos povos indígenas no Brasil: Sob direção hegemônica da doutrina católica cristã européia

A constituição da educação dos povos indígenas se dá em quatro períodos e gerada de conflitos, resistência e a luta por emancipação de uma educação que realmente atenda seus propósitos através da autodeterminação. O primeiro inicia-se no período na colonização do Brasil a mando do invasor europeu juntamente com a companhia de Jesus, entre os anos de 1549-1759, um período longo e lento do pensamento ocidental com a eficaz dominação e finalidade de doutrinar e massacrar, dizimar as nações aqui existentes. Veio com o propósito de incorporar por meio da escolarização e integrar esses povos à sociedade envolvente, com objetivo de utilizá-los como mão-de-obra escrava a ser usada na extração de riquezas comercializáveis.

O “selvagem” deveria ser “civilizado” para aceitar a condição de exploração e submissão e acreditava-se que, por meio da catequese, as nações indígenas poderiam deixar suas tradições milenares e viver aos moldes “europeus”. A prioridade dos jesuítas era compor séries de moralidade, como: ordem, respeito, disciplina, hierarquia e assimilação aos estudos cristãos. Essa dominação se deu através de imposições e acompanhada de uma catequese baseada na escolarização, nos moldes do *Ratio*. Como afirma Saviani (2005, p. 6):

As idéias pedagógicas expressas no **Ratio** correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer a dádiva da vida sobrenatural.

Pode-se constatar que a vertente pedagógica é de essência religiosa católica com objetivo de domesticação aos povos aqui existentes, criando-se ao longo dos séculos o padrão que irá moldar as escolas em todo território nacional. O período jesuítico formou suas bases estruturais condicionando-as a um futuro de médio e longo prazo, tendo como base uma pedagogia de doutrinação,

domesticação e submissão dos povos existentes. Tal feito deixou marcas aos povos indígenas que ao longo dos séculos não se encontra “civilizado” como os invasores e missionários os queriam. De acordo com Ribeiro (2006, p. 47):

Tal foi o alto plano jesuítico que regeu e ordenou a colonização. Um somatório de violência mortal, intolerância, prepotência e ganância. Todas as qualidades mais vis se conjugaram para compor o programa civilizador de Nóbrega. Aplicado a ferro e fogo por Mem de Sá, esse programa levou o desespero e a destruição a cerca de trezentas aldeias indígenas na costa brasileira do século XVI.

A atuação dos missionários implicou na mais vasta dizimação dos povos indígenas nos aspectos ideológicos, impregnando da vertente de uma Igreja, oficializada pelo Estado, para garantir o pseudo salvacionismo garantindo assim a submissão dos povos indígenas frente aos invasores e aos missionários com o uso da catequese para impor o controle. Observa-se essa afirmação com a análise de Saviani (2005, p. 6):

As idéias pedagógicas postas em prática por Nobrega e Anchieta secundados por Leonardo Nunes, Antonio Pires, Azpilcueta, Diogo Jácome, Vicente Rijo Rodrigues, Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves e Pero Correia configuraram uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses.

Com as decorrências e diferentes vertentes religiosas e uma disciplina rígida, direcionada por uma pedagogia implantada há séculos, até mesmo com a expulsão dos jesuítas essa pedagogia ainda estará atrelada a Igreja Católica. Ainda de acordo com o mesmo autor, verifica-se que “a sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das “aulas régias”, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772”. (SAVIANI, 2005, p. 7).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, na metade do século XVIII, suas construções como igrejas, locais das missões e fundações de colégios da Companhia de Jesus fizeram com que dominassem por dois séculos, sendo o embrião da educação escolar. Permitiu com o passar dos anos que os dirigentes

mantivessem ainda o espírito religioso do catolicismo e que no futuro outras seitas religiosas viessem a dar continuidade ao processo de tentar domesticar para civilizar. Comprova-se essa análise através da interpretação de que “os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras questões, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”. (FERREIRA, 2001, p. 72).

A clareza na qual vem se disseminando as raízes jesuíticas juntamente com o passar dos anos dá a entender que as leis e aprovações para com os índios ficaram realmente a mercê. De acordo com Faustino (2008, p.38):

Em 1850, a aprovação da Lei de Terras, que regularizou o regime de propriedade territorial no Brasil, também foi extremamente prejudicial aos índios. A partir desta Lei, as Terras Indígenas foram expropriadas e incorporadas ao patrimônio nacional, ficando os índios apenas com usufruto, mas sem a propriedade das mesmas.

O século XIX fica marcado aos povos indígenas como de resistência por não deixarem-se abater e até mesmo deixarem-se integrar, seja pela escolarização ou pela escravidão, podendo ser uma estratégia de sobrevivência, devido a correlação de forças desfavorável. Mas “com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808 o primeiro ato foi declarar guerra aos indígenas por não estarem contribuindo para a Coroa Portuguesa”. (FAUSTINO, 2008, p. 36). Nesse período houve muitas estratégias com várias características para a tentativa de dominação completa dos povos indígenas.

Dentre as táticas empregadas com o intuito da dominação, coibindo de forma trágica e burocraticamente, Faustino (2008) afirma que a Constituição de 1823 com o Art. 254 e em 1834, onde foi outorgada com o Art. 11, foi uma comprovação de que o governo determinou que as províncias, por meio da catequese e a civilização, criassem colônias para darem continuidade ao processo de integração.

A participação do Estado e da Igreja vem oficializando a permanência dos indígenas atrelada ao modo do conquistador. Exemplo disso verifica-se com pesquisa de Ferreira (2001) na qual conclui que houve participação dos salesianos em processo de aldeamentos com nações do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas, promovendo a escolarização e os valores morais do dominante. Mesmo

com a expulsão dos jesuítas, a chegada da Família Real e a oficialização da catequese dá a entender que os missionários salesianos mantiveram-se fiéis às mesmas práticas do *Ratio*, determinada pela Igreja Católica, utilizando do mesmo subterfúgio: integrar e padronizar os índios à sociedade envolvente.

Nesse contexto, verificou-se que o procedimento era impor a ordem e introduzir o medo nos indígenas. Vale ressaltar que ainda se afirma o mesmo procedimento de aspecto religioso na “domesticação” dos indígenas frente a sociedade envolvente. De acordo com Amoroso (2001), no início do século XX criou-se o “Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios” entre Estado e ordens religiosas, dando continuidade aos aldeamentos. A autora faz alusão às políticas desse período afirmando que “a montagem da escola nos aldeamentos indígenas procurava atender essa demanda: sedentarizar, mudar os hábitos, obter a conversão dos índios ao catolicismo e ao trabalho.” (AMOROSO, 2001, p. 135). As escolas em aldeamentos são lembranças e reflexos das práticas jesuíticas que são afirmadas de forma intransigente para coibir os indígenas perante a hegemonia da Igreja Católica.

Os aldeamentos serviam como espaço aos padres que, ao atuarem com suas doutrinas, tentavam fazer com que os índios se tornassem mão de obra e buscavam dominá-los espiritualmente e fisicamente. A não sujeição dos índios a viverem encarcerados e escravizados em aldeamentos não significou uma leitura real da situação do índio. Pelo contrário, nota-se o sectarismo de ordens como a dos Capuchinhos que não compreenderam a maneira de viver desse povo e ajudaram a estereotipá-lo e rebaixá-lo perante a sociedade “branca”. Nas interpretações de Amoroso (2001, p. 140), nota-se a subestimação das ordens religiosas para com o índio:

Com relação aos capuchinhos, três idéias estiveram presentes no que diz à respeito dos índios: 1) a premissa de que os índios não detinham capacidade intelectual para o aprendizado de valores exteriores a suas culturas originais; 2) a constatação de que os índios eram irredutíveis, não mudariam nunca, mesmo vivendo a situação de aldeamento; e 3) a avaliação de que o estágio de selvageria em que se encontrava não permitia o aprendizado, somente a imitação.

A avaliação que se fazia da capacidade intelectual dos índios era um dos muitos empréstimos tomados dos jesuítas.

Verifica-se assim o dogmatismo e o menosprezo aos indígenas, desqualificando-os de qualquer capacidade intelectual. A atuação das ordens religiosas deu seguimento a esse passado jesuítico que, com seus tentáculos, vem sendo atribuídos novos catecismos e ainda mantendo seu poder temporal.

Foi um período de aldeamentos ministrado por ordens religiosas com apoio do Estado que deixaram seu legado em todo território nacional. De acordo com Amoroso (2001, p. 147), “existiam ao todo 26 escolas sob direção do governo central e existiam aproximadamente 47 missionários na província do Rio de Janeiro que administravam todas as missões no Brasil.” Exemplos dessas missões foram as criações de escolas, internatos, institutos e deixaram suas representações, nominando essas instituições com nomes de Santos Católicos. Amoroso, (2001, p. 148), fornece exemplos sobre o período colonial, demonstrando estratégias de permanência:

Escolas indígenas foram mantidas no Aldeamento de Santa Maria de São Félix, fundado em 1871, às margens do rio Sussuaí Grande e em Itambacuri. Em Itambacuri, Minas Gerais, a escola indígena para meninos e meninas foi o eixo do projeto colonial, e teve a duração de mais de 20 anos. Lá, a estabilidade da escola para índios se deveu à existência do professor indígena e ao ensino na Língua nativa.

Foram longos séculos de catequização aos indígenas com inúmeras tentativas, tanto na conversão como na inserção a sociedade nacional. Foram políticas de missionários-fazendeiros que ocorreram agindo tanto na superestrutura espiritual como na estrutura econômica. As políticas de aldeamentos concretizaram os feitos da Companhia de Jesus.

Após alguns anos, com a Proclamação da República em 1889, os indígenas continuavam sob o domínio hegemônico da Igreja Católica, porém devido às condições históricas do país com a questão agrária, esta usara novas artimanhas. Esse período do século XIX foi marcado por grandes focos de disputas e massacres dos indígenas, de acordo com Carneiro da Cunha (1987). E devido às denúncias, cria-se em 1910 pela Lei 8072, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, ligado ao Ministério da Agricultura, Indústrias e Comércio. As mudanças que existiram com a criação do SPI não foram suficientes para entender e atender as especificidades dos indígenas e nem ao menos compreender suas autodeterminações. O SPI teve seu

papel com “métodos pacíficos” que será melhor tratado no próximo capítulo juntamente com questões que envolvem a estrutura da terra.

Ribeiro (1996, p. 159), exemplifica alguns métodos cruéis utilizados para a “conversão” dos índios em se tratando de atuação das Missões, já durante a época da vigência do SPI, que pode demonstrar a inoperância deste e a “não proteção”:

Era outra prática secular que, embora responsável por fracassos clamorosos e até por levantes sangrentos, continuava em vigor. Acreditando só poder salvar os índios pela conquista das novas gerações e revelando absoluto menosprezo pelo que isto representava para os pais índios, os filhos lhes eram tomados e conduzidos às escolas missionárias. O pior é que o sistema jamais dera os resultados que eles esperavam. Na realidade, só privava o jovem índio da oportunidade de iniciar-se nas técnicas e tradições tribais, as únicas realmente operativas em sua vida de adulto. Na missão o índio era preparado para uma vida de civilizado que não teria oportunidade de viver. Quando voltava à aldeia, via-se lançado à marginalidade: nem era um índio eficazmente motivado pelos valores tribais e capaz de desempenhar os papéis que sua comunidade esperava de um adulto, nem bem era civilizado entre civilizados. Malgrado as qualificações educacionais e técnicas que adquirisse na escola, continuariam a considerá-lo como um índio e a tratá-lo com todo o peso do preconceito que separa índios de sertanejos.

As alterações das políticas públicas direcionadas para os indígenas não foram suficientes. Mesmo passando por séculos de aniquilação e expropriação de suas culturas, tal política determinada pelo SPI não significou mudanças qualitativas, com seus ideais positivistas. No ponto de vista positivista o índio estava em processo de evolução e que para atingir a evolução, segundo essa corrente, teriam que se adequar aos moldes da sociedade envolvente, de caráter ocidental. (RIBEIRO, 1996, p. 154). Ao mesmo tempo em que existiram mudanças que permearam os interesses protecionistas do Estado, ainda se vê largamente que o objetivo era fazer com que o índio se tornasse “capaz e pensante”, para integrar-se de qualquer forma à sociedade envolvente, para servir de mão de obra, contribuir, consumir e empobrecer.

Diante de todas essas práticas intervencionistas históricas de escolarização por meio das imposições – e sequestros – deixa-se claro que no presente ainda não existe realmente uma análise coerente sobre as diversidades de nações e muito menos profissionais qualificados para atender e entender essas nações. Tendo em vista que as mais variadas tentativas de integrar os índios foram por água abaixo,

desde as extensas violências físicas cometidas à violência espiritual do assistencialismo.

Em meados da década de 1940 a educação passou a atender nos moldes das escolas rurais, ocorrendo uma padronização, havendo a homogeneização sem nenhum foco direcionado à escolarização diferenciada. (FAUSTINO, 2008, p. 40).

No ano de 1967 o SPI foi extinto devido a inúmeras denúncias e foi criada a Fundação Nacional do Índio pela Lei 5.371 de 1967. A FUNAI tornou-se o órgão responsável pelas questões indígenas sob o comando de responder pelo processo de integração dos indígenas, partindo ainda do pressuposto de que os índios estariam em estágio de “evolução”. De acordo com documentos contendo suas finalidades, destacam-se algumas na criação da FUNAI (Constituição de 1967):

Art 1º: Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:

I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados:

(...)

d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas;

A Lei de criação da FUNAI faz uso do conceito de “aculturação”, partindo da noção de que os índios estariam sujeitos a uma “evolução sócio-econômica”, sendo que o papel da FUNAI seria evitar que tal processo fosse percorrido bruscamente.

A FUNAI, como única representante legal, juridicamente, na administração pública das nações indígenas, procurou atender as políticas educacionais de maneira menos drástica, em relação aos decorridos séculos anteriores com os missionários da Igreja Católica. Nesse período este órgão procura investir sobre a escolarização resguardando seus valores culturais.

No ano de 1973, com a Lei 6001, é criado o Estatuto do Índio e aprovado frente a acusações de desrespeito aos indígenas. Ressalva-se que o Estatuto do Índio ainda não foi revogado, apesar de novas versões estarem tramitando na Câmara há muitos anos. No Estatuto, podemos mais uma vez notar a presença da idéia de integração à “comunhão nacional”, ao mesmo tempo em que dispõe sobre o resguardo dos “usos, costumes e tradições indígenas”:

Art.1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam os demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

De acordo com Ferreira (2001), com a criação do Estatuto do Índio se tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. A FUNAI teve o papel de interagir, investir e cuidar para que não houvesse grandes intervenções culturais.

Existem contradições que ficam expressas ao se tratar da escolarização indígena nessa época pós-fundação da Fundação Nacional do Índio, embora esta possuísse atribuições legais sobre os indígenas. Constata-se que a herança de alianças entre Estado e seitas religiosas, quando se trata da escolarização indígena, continuava vigorando. De acordo com pesquisas de Faustino (2008, p. 41):

Neste período, a política de educação escolar para os índios foi alterada, recebendo novo impulso missionário. O governo brasileiro, por meio da FUNAI, estabeleceu convênio com agência evangélica norteamericana Summer Institut of Linguistics – SIL – que fixara raízes na América Latina. Várias escolas foram construídas e funcionavam como um setor burocrático do posto da FUNAI nas reservas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos.

Verifica-se que a parceria entre FUNAI e a agência evangélica norteamericana *SIL*, visou o aprimoramento de ferramentas de conversão e integração dos indígenas à sociedade envolvente. Havia, nesse momento, subterfúgios de os integrantes do *Summer Instituto of Linguistics* terem formação como linguistas, na justificativa da política do ensino bilíngue e na produção de materiais teóricos que oportunizassem condições reais para a integração e evangelização. Como afirma Ferreira (2001, p. 77), o modelo constituído pela ação do SIL, como forma de doutrina através da escolarização, entretanto com o propósito de fazer com que os indígenas traduzissem e escrevessem suas

narrativas, com o ensino bilíngue, proporcionaria a integração – e dominação – de maneira mais fácil.

Ressalta-se que, no decorrer deste Trabalho, poderão estar explicitados, através dos dados pesquisados, os prováveis objetivos dessas alianças entre Estado e seitas religiosas (estrangeiras ou não; oficiais ou não-governamentais) no sentido da tentativa de “integração do indígena”, através também da escolarização. Adianta-se e se conjectura que no intuito da chamada “integração”, esteja incluída a real motivação que é a tomada do restante do território dos indígenas, com suas riquezas minerais e seu potencial agrícola.

Organismos aproveitam-se, dessa maneira, da boa intenção, do bom gesto que parece ser promover a educação, a escolarização dos indígenas, para valerem-se (historicamente) de outros objetivos. Recentes ataques a lideranças indígenas e a territórios indígenas (muitos demarcados e já constitucionalmente garantidos) demonstram que há muitos interesses envolvidos. Conjectura-se que a escolarização indígena possa servir como um método pacífico – quando não atende aos interesses e autodeterminação das nações indígenas – mas substituído pela força militar e paramilitar quando não tem efetividade sobre os índios.

A presença do dominador é efetiva e trágica durante séculos de tentativas de conquistar territórios indígenas. Por meio de ações messiânicas, intervenção do Estado, procedimentos internacionais, leis mortas, tudo feito com extrema ferocidade sob a chamada conversão. É a oficialização a justificativa oferecida pelos órgãos opressores que se dá com o Estatuto do Índio, Lei 6.001 de 1973. Estudiosos como Ferreira (2001, p. 76), possuem análises materialistas e históricas sobre as verdadeiras finalidades da escolarização oficial indígena e suas ligações com a herança religiosa:

Os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela Funai, expressa no artigo 50 do Estatuto do Índio, contradizem, porém, a retórica segundo a qual o bilinguismo é meio para assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (artigo 47 do Estatuto do Índio). A educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues –, que procuravam a conversão religiosa.

Os reflexos do passado estão presentes nas aldeias indígenas em todo território nacional, são artimanhas opressoras para maquiagem o processo na tentativa de amenizar séculos de opressão e aniquilamento dos indígenas, na tentativa de criar uma educação escolar indígena que até então está em sentido figurado.

As heranças do colonialismo se tornam contemporâneas quando se trata de políticas públicas de escolarização na percepção de integração dos indígenas. Seitas religiosas fecundaram de tal forma que até os dias de hoje foram herdadas de um passado fortemente opressor aos indígenas, e que no presente ainda se é utilizado materiais pedagógicos produzidos pelo *SIL* em escolas indígenas. Fica clara essa constatação com a afirmação de Ferreira: “Uma relação sucinta desse material inclui estudos linguísticos e pedagógicos para os povos Xavante, Kayabi, Bakairi, Assurini, Karajá, Guajajara, Guarani”. (FERREIRA, 2001, p. 79).

Redundantes são tais políticas integracionistas e a persistência em justificar que o modelo de atuação da FUNAI em parceria com o *SIL* seria coerente para a escolarização dos índios. Vale compreender que o Estado está sendo neutro dando “passe livre” a esta instituição evangélica na atuação de conversão dos índios através de linguistas que publicavam materiais didáticos como textos sagrados. A associação do Estado com essa seita religiosa perseverou, acarretando oposições, e segundo dado levantado por estudiosos:

(...) mostra que com a saída do *SIL* do Brasil e da América do Sul na década de 70 e o reatamento na década de 80, com políticas assistencialistas desenvolvidas pelo *SIL*, fez com que muitas Universidades fizessem duras críticas ao papel desempenhado pelo *SIL*. (FERREIRA, 2001, p. 77).

Nesse contexto, surgem inúmeras organizações não governamentais de caráter religioso, universidades e outras instituições com a intenção de lutar a favor dos índios. Até parece que índios estavam na “moda” e todas as ONG’s tinham interesse em atuar nas escolas e em aldeias indígenas, das mais variadas maneiras. Sejam por estudos puramente etnológicos, seja para conhecer suas culturas, seja para “salvá-los” de algo sem afirmarem isso, poucas foram as iniciativas que buscaram e buscam fortalecer e apoiar a autodeterminação dos povos e nações indígenas. Dentre estas, destacam-se os levantamentos e dados pesquisados

juntamente com denúncias por organismos progressistas como o CIMI⁴ e a CPT⁵. Enfatiza-se que estas organizações tem uma orientação direcionada também por setores religiosos, entretanto têm levado a público muitas denúncias envolvendo desrespeitos e ataques aos territórios indígenas, tentativas de assassinato de lideranças, execuções físicas de indígenas, suicídios entre indígenas, ataques a direitos garantidos constitucionalmente, entre diversos outros levantamentos.

Continuando suas interpretações sobre os fatos a respeito do caráter pernicioso de direcionamentos do Estado e de missionários na educação indígena, destacam-se apontamentos de Ferreira:

(...) quando relata sobre o I Encontro Nacional de Educação Indígena deixa claro que nem o Estado nem ações missionárias contribuíram. Mas sim para desigualdade e a desarticulação dos mesmos. (FERREIRA, 2001, p. 80).

Os levantamentos sobre as ações dos órgãos diretamente ligados à questão indígena, fazem parte do conteúdo deste Trabalho a fim de demonstrar a materialidade de tais ações. Da mesma forma, aspectos e ações positivas de órgãos públicos ou não serão ressaltadas para dar maior embasamento científico à interpretação.

⁴ Foi criado no ano de 1972 com o objetivo de lutar pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas. Busca fortalecer a autonomia destes povos na construção de projetos alternativos, pluri-étnicos, populares e democráticos ao desrespeito a seus direitos e a tentativa de integração destes povos à sociedade majoritária.

⁵ A Comissão Pastoral da Terra foi criada em 1975 com o intuito principal de defender os povos da terra, que lutam pela terra e por sua permanência.

Os povos indígenas em suas terras: Extermínio, direito, cooptação ou autonomia.

De acordo com dados do IBGE, pode-se constatar o aumento significativo das populações indígenas no território brasileiro em relação aos últimos levantamentos do Censo nacional. Como levantado pelo Censo do IBGE de 2010:

O censo 2010 revelou que das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil, ou 63,8%, viviam na área rural e 324 mil, ou 36,2%, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. [Foram consideradas Terras Indígenas com Portaria Declaratória do Ministério da Justiça].

Destaca-se o percentual de indígenas vivendo nas áreas rurais quando comparado ao que se observa para a população brasileira em geral. Enquanto 84,4% da população nacional residem em centros urbanos, esse percentual atinge apenas 36,2% no caso dos indígenas revelando, com isso um estreito vínculo com a terra.

Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. (IBGE, 2010).

Quantifica o mesmo censo, pela contagem por unidades da federação, sobre a população indígena na região Sul do Brasil: existem 32.989 índios no Rio Grande do Sul; 25.915, no Paraná e, 16.041 em Santa Catarina.

Há séculos as nações indígenas existentes no Brasil vêm sendo vítimas de genocídio, dizimação, assimilação e de projetos integracionistas pela sociedade envolvente. Sobretudo devido a um passado de sangue e saque e da instalação de uma economia extrativista e escravista, baseada no latifúndio amparado pela força do trabalho escravo para produção de monocultura de exportação. Uma forma de acumulação primitiva tal como da inauguração do capitalismo que só terminará quando o próprio sistema capitalista terminar. E nessa trajetória ficou o resultado da conquista das terras indígenas, como salienta Félix (2008, p. 98), mensurando que antes de 1500, havia no Brasil aproximadamente seis milhões de pessoas distribuídas entre 900 povos. Portanto, atualmente de acordo com dados oficiais, a população indígena não chega a 1/6 da do início do século XVI, quantitativamente. Contudo, como a própria análise do Censo de 2010 indica, o vínculo com a terra é determinante para as nações indígenas e a qualidade de vida dessa população tem sido prejudicada sobremaneira por conta dos ataques às suas terras.

Nações que hoje se reduzem a quase nada de nossa população deixando claro o genocídio iniciado quando da invasão dos europeus. A terra sempre foi um bem coletivo para essas nações que tiravam seus sustentos e mantinham suas organizações sociais, políticas e econômicas e onde a reciprocidade social se manifestava.

Ainda de acordo com pesquisa de Félix (2008, p. 98), entre os povos indígenas, os Tupinambá ocupavam um território compreendido entre as costas brasileiras da foz do rio Amazonas à Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul. Suas aldeias eram economicamente autossuficientes. Mesmo com a chegada dos invasores muitas das nações indígenas levantaram-se contra a invasão e opressão; ao contrário do que a classe dominante busca orientar como verdade, fruto da ideologia burguesa, de que as populações indígenas foram exterminadas omitindo a grande resistência empreendida pelos povos originários. Como grande exemplo de resistência e luta pela terra do povo guarani, cita-se a trajetória heróica de Sepé Tiaraju:

A 7 de fevereiro de 1756, tombava em combate contra portugueses e espanhóis, na resistência à invasão dos Sete Povos das Missões, o índio guarani Sepé Tiaraju. Morto a tiros e golpes de espada pelo exército invasor, seu brado: “Esta terra tem dono”, até os dias de hoje ecoa pelos pampas. Foi no Nordeste que os povos originários deram as maiores provas de resistência e heroísmo em defesa de sua gente, de seu território e de sua cultura. A guerra dos tapuias atravessou todo o século XVII. (MOVIMENTO BRASIL COM “S”, 2013)

Lutavam constantemente para se desenvolver, mas a pressão era muito desigual perante as armas de fogo. Deixaram de desenvolver sua própria independência, pois estavam em formação, deixando de ser nômades para uma fixação e uma agricultura incipiente. Ainda com todas as dificuldades essas nações lutam e almejam suas terras e suas reocupações tradicionais. Como afirma Fernandes (2003):

Em meados da década de setenta teve início o processo de retomada de terras indígenas Kaingang. O marco inicial deste processo, verdadeiro mito de origem da “luta indígena” no sul do Brasil foi a expulsão de três mil agricultores ocupantes da Terra Indígena de Nonoai, Rio Grande do Sul. Num período de cinco dias os Kaingang de Nonoai, com o apoio dos Kaingang de outras terras indígena (notadamente Xaçecó/SC e

Mangueirinha/PR), queimaram as sete escolas rurais construídas pela prefeitura da cidade vizinha à T.I. e, armados com porretes, arcos e flechas, lanças e algumas armas de fogo, expulsaram os agricultores que ocupavam suas terras. A expulsão dos colonos da T.I. Nonoai foi o primeiro grande movimento de retomada de terras empreendido pelos Kaingang. Em 1978, cerca de setecentos colonos foram expulsos da T.I. Xaçecó; outros quinhentos foram expulsos da T.I. Mangueirinha no Paraná.

De lá para cá os processos de retomada de terras indígenas Kaingang têm sido constantes. No Estado de Santa Catarina, onde até 1986 havia apenas uma terra indígena Kaingang (T.I. Xaçecó), tal processo gerou o surgimento de quatro novas terras: Toldo Chimbanguê (1986), Toldo Pinhal (1996), Toldo Imbu (1999) e Aldeia Condá (2001).

Essa trajetória da nação Kaingang pela reocupação de suas terras tradicionais é reflexo de séculos de extermínio e expulsão, os quais ficaram arraigados em seus espíritos e demonstram para seus antepassados a força plena da organização política e da luta contra opressores. Oprimidos que não mais suportam viver nesse estado e buscam em guerreiros ancestrais a influência para continuarem suas resistências. Resistências e lutas históricas que sempre existiram onde havia opressão e “exploração do homem pelo homem”.

A sociedade de classes possui essa característica de segregar os homens de acordo com suas classes, com os objetivos de classes. As lutas indígenas por territórios ancestrais, por um pedaço de terra, por suas vidas e suas culturas tradicionais fazem parte das lutas de classe travadas na sociedade contemporaneamente. Como afirma Lênin, em uma análise materialista sobre a luta entre “opressores e oprimidos”, lutas antagônicas dos povos em todo o mundo que refletem a luta de classes:

O homem livre e o escravo, o patrício e o plebeu, o barão feudal e o servo, o mestre de uma corporação e o oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, aberta outras que acabou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou declínio comum das classes em conflitos...

A moderna sociedade burguesa, saída do declínio da sociedade feudal, não acabou com os antagonismos de classe. Não fez mais do que colocar novas classes, novas condições de opressão, novos aspectos da luta no lugar dos anteriores. A nossa época, a época da burguesia, distingue-se contudo por ter simplificado os antagonismos da classe. Toda a sociedade está a cindir-se cada vez mais em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto directo: a burguesia e proletariado. (LÉNINE, 1915, p.12-13).

Na terra hoje chamada Brasil perpetua-se o novo colonialismo de exploração, herdeiro do antigo e continuidade há mais de quinhentos anos. Passaram-se os séculos e modificaram-se os responsáveis pela opressão e repressão aos povos indígenas. Facções empresariais, multinacionais, do ramo do agronegócio são os “donos do capital” contemporâneo que, controlando bancadas ruralistas nas instâncias políticas e estes protagonistas das decisões que afetam diretamente a vida e a morte dos índios, são os “novos colonizadores”, ou melhor, braços do imperialismo que visam seus interesses em detrimento de toda população tradicional, local.

Com a chegada do invasor, aproximadamente em 1500, estes obtiveram nestas terras recursos para manterem seus poderios no continente europeu, através de muito derramamento de sangue e escravidão a custo de matéria prima e extração dos recursos naturais nesta terra ocupada. Portugueses, espanhóis, franceses e ingleses foram os precursores desse derramamento de sangue e na posteridade estabeleceram suas monoculturas no vasto território brasileiro com a plantação de cana de açúcar para exportação. Nesse processo, muitas das nações foram evadidas de seu ambiente natural devido a penetração de monoculturas e por conta de lutas desiguais. Essa prática continua até os dias atuais com políticas assimilacionistas e integracionistas, condicionando-os a expulsão e confinamentos em reservas que por sua vez não oferecem recursos de sobrevivência, devido à escassez de fauna e flora, ataques e exploração desenfreada. Esse desrespeito às condições mínimas de sobrevivência dos povos indígenas, povos tradicionais que convivem nesse território há milênios, demonstra que este país mantém-se como uma colônia de exploração controlada de fora e que possui gerentes a serviço dos interesses imperialistas.

Desde a invasão até os dias atuais, os massacres continuaram ao longo da história de forma oficializada através das práticas oriundas de um sistema econômico atrasado. O capitalismo burocrático⁶ é esse sistema atualmente, que,

⁶ O capitalismo burocrático caracteriza-se por ser um tipo de capitalismo praticado nos países dominados pelo imperialismo, economicamente, culturalmente, ideologicamente e politicamente. Países que não orientam suas políticas para o desenvolvimento nacional e estão atrelados a imposições dos países controladores, principalmente EUA e países da Europa e Ásia. O capitalismo burocrático caracteriza-se por ter nos principais cargos dirigentes das semicolônias, gerentes dos recursos públicos que coadunam com as determinações nocivas ao país. Economicamente, a

embora sujeite a confinamentos e genocídios as nações indígenas, estas se organizam para conquistarem alguns espaços reivindicativos em níveis nacional e internacional. Os direitos dos indígenas estão garantidos na Constituição de 1988, mas na prática o que se relata é que uma parcela da sociedade oprime e reprime estas nações, representada pelo Estado e uma vasta bancada política de ruralistas que defendem os interesses do agronegócio, da exploração de recursos naturais, monocultura e da concentração do capital, os monopólios. No Estado de Santa Catarina, na cidade de Blumenau colonizada por europeus, até jornais eram publicados a favor da matança de índios da nação Xokleng, onde era digno de elogio e considerado mérito aqueles que matassem os “selvagens”. (RIBEIRO, 2005, p. 129).

As lutas de classes continuarão até quando houver as diferenças entre opressores e oprimidos, entre camponeses e latifundiários, entre indígenas e o Estado fascista. Esses fenômenos podem ser compreendidos como fruto da aplicação e prática do Capitalismo Burocrático ao longo da história de nosso país. Conjunturalmente nada mudou com a separação de Portugal em 1822, nem com a abolição da escravatura em 1888, o que houve foi a evolução do sistema capitalista no ápice de seu domínio perante as classes menos favorecidas. De acordo com jornal A Nova Democracia, se afirma tal evolução, (ano I, nº 1, junho/agosto de 2002):

Tais fenômenos são resultantes da passagem do capitalismo à sua fase monopolista, em que três de suas características essenciais – hegemonia do capital financeiro, exportação de capitais e política colonial – moldam sua ação sobre os países atrasados numa relação de dominação; se apoia nessa base de relações pré-capitalista – escravistas, semiescravistas, feudais, semifeudais – e impulsiona os capitais originados destas relações.

exportação de matérias primas, minerais, vegetais, animais, de baixo valor agregado, é o principal meio de exploração do território, do meio ambiente e do povo de um país cujo sistema é esse. A propriedade da terra em mãos de poucos latifundiários constitui a principal base de dominação e sustentação do capitalismo burocrático nas semicolônias. A enorme transferência para o exterior de recursos, lucros das empresas multinacionais, bancos e indústrias instaladas no Brasil, por exemplo, e o pouco investimento destas localmente também configura outra característica. O atendimento às demandas dos trabalhadores, dos povos indígenas, dos camponeses pobres e das camadas mais progressistas da sociedade, é um empecilho ao desenvolvimento do capitalismo burocrático. As lutas de várias categorias de trabalhadores, cada vez mais generalizadas e combativas, as tomadas de terra e resistências de indígenas e camponeses indicam que, particularmente na semicolônia Brasil, há setores organizados visando um desenvolvimento do país para seu próprio povo. Sobre aprofundamento no tema vide www.anovademocracia.com.br.

O que implica em manter e aprofundar, tanto aquelas relações arcaicas determinando um tipo particular de desenvolvimento capitalista, o burocrático, quanto um submetido à sua dominação mais completa, impedindo que a formação da nação se complete e que esta se desenvolva de forma independente.

Demonstra que, ao longo da evolução da sociedade, nada se encaminha para uma socialização do coletivo, onde a nação brasileira com suas inúmeras nacionalidades de indígenas está na mão do Capitalismo Burocrático apoiado por aqueles representantes nas gerências públicas, e é no Senado, de Bancada Ruralista fundamentalista, que se aplica fielmente tal ideologia. Ainda de acordo com “A Nova Democracia”:

Conformam-se assim, numa “associação” terrível de três forças reacionárias: imperialistas, grandes burgueses e latifundiários, na qual, os dois últimos são controlados e servem aos primeiros, e juntos oprimem o proletariado, o campesinato, a pequena e média burguesia.

Nessa linha pode se entender que essa estrutura capitalista é que oprime as nações indígenas, no que se trata de Terras Indígenas, Educação Escolar Indígena e as suas condições de sobrevivência. Reflexão que se pode ter diante de uma realidade cruel com as nações indígenas é verificar quem esta no controle e se realmente existe interesses em oferecer a cidadania para essas nações, exemplo do descaso político e uma economia voltada para o capital estrangeiro exportador como demonstra Liebgott, (CPT, 2013, p. 116):

Nunca, como agora, os maiores latifundiários, os grandes arrendatários e grileiros de terras situadas no Centro-Oeste e Norte do Brasil tiveram tanto poder e influência política. Eles pressionam e atuam, decisivamente, pela defesa do agronegócio e do latifúndio, junto aos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Os ruralistas, como são chamados no Congresso Nacional têm a maior bancada parlamentar, mais de 240 deputados e senadores e, conquistaram a simpatia da quase totalidade dos congressistas.

As nações indígenas vivem em constantes lutas para se manterem de pé diante de uma história de invisibilidade indígena, tanto no passado como no presente. Impera a negligência e descaso do Estado, da mídia, jornais, revistas, etc.. Jamais estes setores trouxeram à tona as verdadeiras lutas e o derramamento de sangue que essas nações vêm se colidindo contra a invasão de suas terras

tradicionais e sempre irão buscar se organizar para retomar suas áreas tradicionais, e contra o aparelho de repressão do Estado.

O autor em conversa com o senhor Karai Tataendy Marangaju ou senhor Marcolino Silva, conselheiro da comunidade Guarani *Mbya* do município de Piraquara-PR, relatou que, em tempos passados, na década de 70 na região de Nova Laranjeiras-PR, Terra Indígena conhecida como Rio das Cobras onde ele se criou, houve as mais terríveis e truculentas formas de escravidão para benefício próprio de servidores de órgãos públicos que seriam de proteção aos índios. Afirmou com convicção e citou os nomes de Chefes de Postos Indígenas que residiam nas Terras Indígenas.

Os Chefes de Postos indígenas faziam dos índios escravos para benefício próprio, colocando-os em condições de escravidão para trabalho pesado na agricultura na região de Rio das Cobras, condicionando os índios de nação Guarani *Mbya* e Kaingang a trabalharem em regime de trabalho escravo em plantações em áreas de aproximadamente 80 a 100 alqueires de terras tanto nas plantações como colheitas e queimadas. Esse chefe de posto desta área tinha sob seu comando alguns índios que se intitulavam como policiais no entendimento dos próprios indígenas, onde esse chefe cooptava para prender os próprios índios que não quisessem trabalhar. Os índios policiais cooptados pelo chefe de posto prendiam os próprios parentes em locais chamados de cadeias, onde muitas vezes ficavam lotados de índios que não aceitavam essas condições. O Senhor Marcolino Silva citou o nome como era conhecido um deles: “Tenente Nelson” e relata que mora em Curitiba e de acordo com que ele sabe e disse, esses chefes de postos ganharam muito dinheiro as custas dos índios. (SILVA, dezembro de 2013).

Durante entrevista com o senhor Marcolino Silva, o autor estava com um documento que subsidia a Comissão Nacional da Verdade, sobre a repressão aos povos indígenas durante a Ditadura Militar e que abrange o período 1946-1988; foi mostrado ao senhor Karai Tataendy Marangaju. Este relatou que ouviu falar de alguns nomes de “agentes de proteção aos índios” que o relatório apontou. (Relatório Parcial 01 de 30/11/2012, p. 24-32). Senhor Silva disse que chegou a conhecer pessoalmente alguns dos agentes levantados pelo relatório. Comprova-se também pelo rico relato do senhor Marcolino que tais agentes praticavam violência.

De acordo com a numeração do Relatório, seguem alguns dados:

4. Atilio Mazzaloti – Agente de Proteção aos Índios

5- Citado no Relatório Figueiredo, cópia anexa à Ata da 5º sessão da CPI do Índio de 1968.

Castigos aos índios no “tronco” (fl 1764)

Citado no relatório publicado no Diário do Congresso Nacional – Pena de Demissão: “foi acusado de seviciamento (fls 1721, 3764 e 1761), porém a acusação caiu por insuficiência de provas.

31. Raul de Souza Bueno – Agente de Proteção aos Índios P1802.6.B – Quadro de Pessoal – Parte permanente do Ministério da Agricultura – Pena de Demissão.

Citado no Relatório Figueiredo cópia anexa à Ata da 5ª sessão da CPI do Índio de 1968

1- Torturador de índios, juntamente com os irmão Souza Bueno, Lauro de Souza Bueno e Vivaldo de Souza Bueno (ilegível) irregularmente sob suas ordens direta. (fl 1719)

3- Troca de índios para trabalho escravo com Victor Minas Tonolher Carneiro e João Garcia Lima (fl 1721).

4- Suplício de índios no “tronco” havendo alguns aleijados como o índio Sebastião Laurindo (fl 1731, 4439).

5- Aluguel de índios para o trabalho escravo. (fls 4438)

6- Violências e arruaças (fl 4439)

7- Cárcere privado de índios (fl 4439)

(SUBSÍDIOS À COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE 1946-1988, 2012)

Tais levantamentos oficiais vem a corroborar a tese de que o extermínio de indígenas continuou mesmo quatro séculos após a ocupação do território por outra civilização. Continuou e continuam os aniquilamentos de lideranças indígenas, suicídios de jovens índios e ataques contínuos aos seus modos ancestrais de vida e às suas terras que restaram, de acordo com levantamentos recentes da Comissão Pastoral da Terra. Estes fatos são recorrentes e vem a demonstrar a importância da terra, da propriedade da terra ao longo da história. Mostra, da mesma forma, que não há limites para grileiros, latifundiários e representantes do agronegócio, usurparem e tomarem terras, independente de que povo esteja em cima dela e seja o verdadeiro dono.

Pesquisas comprovam que existiam mais de cinco milhões de indígenas antes da invasão dos europeus em terras já habitadas por inúmeras nações. Como consta em pesquisas a respeito de algumas das nações existentes no Brasil e especificamente no Paraná, destacando que a região Sul do Brasil era ocupada em sua grande maioria pela nação Guarani:

O território hoje denominado Paraná foi continuamente habitado por diferentes populações humanas há cerca de 8.000 anos atrás, de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos. Entretanto, se considerarmos a cronologia dos territórios vizinhos que foram ocupados em épocas anteriores, é provável que ainda possam ser obtidas datas que poderão atestar a presença humana em períodos mais recuados, podendo alcançar até 11 ou 12.000 anos antes do presente. (SEED-PR, 2008, p.13).

O Estado com seus aparelhos ideológicos, como forma de opressão da continuidade a segregação dessas nações, formalizando e oficializando mortes e o próprio descaso, se omitindo e dificultando através de uma justiça fraudada e falida, vêem essas nações indígenas como sendo o atraso ao progresso e desenvolvimento do Brasil. No passado essa invasão resultou em genocídios, dizimação de um montante de nações. Invasores calçados de pólvoras, sífilis e a doutrina hegemônica cristã por intermédio do *Ratio*. Esse feito gerou a revolta de muitas dessas nações com ataques surpreendentes aos invasores. Foram criadas confederações para lutar em prol de sua autonomia, dignidade e de viver como bem entendessem. Embora essas nações estivessem em desvantagem, eles sucumbiram futuras previsões da historiografia nada condizente com as várias nações existentes no território nacional. Como salienta Moreira (2008, p. 69):

A historiografia de Varnhagen, ao adotar o ponto de vista português e estabelecer uma continuidade entre América portuguesa e nação brasileira, distancia-se das tensões entre “nação” e “colônia” ou entre “novo” e “antigo” presentes nas reflexões dos homens diretamente envolvidos com o processo de independência. Sua historiografia passa muito longe, portanto, do nativismo que opunha brasileiros e portugueses e que elegia o índio como um símbolo da jovem nação. Ao contrário, sentia “horror” pelos “selvagens”, considerando-os, ademais, nem mesmo americanos, pois os julgavam originário de algum lugar da Ásia Menor ou do Egito.

Os percursos da história das nações indígenas no território brasileiro foram realmente a invisibilidade dentro da historiografia e com isso extermínio dessas nações viabilizada em conflitos diretamente. Apesar da criação de ações indigenistas, órgãos públicos que os representam não realizam tais ações que realmente essas nações indígenas necessitem, mas sim fermentam uma constante batalha indireta e direta através de enfrentamentos como retomadas, assassinatos de lideranças e cooptação. Como Roberto Antonio (CPT, 2013, p. 119) confirma pelas pesquisas sobre conflitos por retomada de terras:

A CPT, que registra somente os conflitos diretamente relacionados à ocupação e posse da terra, registrou 165 ocorrências envolvendo as populações indígenas. 15,5%, 1067 do total do Brasil. Entre estas, 46 foram conflitos pela retomada dos territórios que lhes pertenceram e dos quais foram arrancados ou expulsos. Merece destaque todo especial, o fato de 15 destas retomadas terem acontecido no Mato Grosso do Sul, entre 17 ocupações de terra do estado. Na Bahia, das 58 ocupações e/ou retomadas de terras no estado, 28 foram efetuadas por indígenas.

Entre os grupamentos humanos, os indígenas são os que proporcionalmente mais sofrem violência. Dos 36 assassinatos em conflitos no Campo, seis foram de indígenas, 16,7%. São também indígenas, 68 dos 295 ameaçados de morte, 23,1%.

São através de manifestos, mobilização, emancipação da autonomia e conflitos que se faz valer o que está escrito na Carta Magna à garantia de suas terras. Os representantes do Estado, em toda trajetória de nossa história, muitas das vezes foram obrigados a “ver o índio”. Ainda com muita peleja das lideranças indígenas que se emanciparam para compreender o mundo dos não indígenas, para que atitudes fossem tomadas mesmo a custo de sangue, morte. A luta pela conquista da terra é o primeiro passo para a conquista dos direitos à dignidade dos povos indígenas.

De acordo com leitura do relatório da Comissão Pastoral da Terra, que analisou e mensurou todo o processo descrito acima, pode-se conjecturar que o Governo se alia com aqueles que são inimigos das nações indígenas e com isso vai à tona e remetemos as estatísticas nada condizentes para as nações indígenas, especificamente os casos dos Guarani-Kaiowá que sofrem chacinas e atropelamentos já programados, resultando também em suicídios de jovens indígenas que já não mais tem expectativas para continuar sobrevivendo. Durante

dez anos houve um total de quatrocentos e sessenta e seis indígenas que suicidaram-se devido a negligência e omissão do poder público. (CPT, 2013).

A terra e seus recursos naturais sempre foram a essência do genocídio provocada pelos atuais invasores, através de manipulações e com as pseudo-políticas desenvolvimentistas aplicadas pelos grandes ruralistas que usam o poder da ideologia da produção em grande escala.

Os interesses com as terras indígenas e a integração das nações indígenas são políticas opressoras que visam às questões econômicas, sociais e políticas. Como salienta Roberto Antonio “que pretendem explorar os recursos naturais, minerais, hídricos e as demais potencialidades e riquezas que as terras brasileiras oferecem, especialmente para agricultura e pecuária” (CPT, 2013, p. 115).

Os anseios das nações indígenas são repletos de lutas, perdas e muitas resistências que perduram até os dias atuais contra o sistema capitalista predatório que efetiva inúmeros atos de violência e ataques. Em pleno século XXI o sistema tem uma nova roupagem que agride direitos já constituídos na Carta Magna de 1988 e leis internacionais que garantem seus direitos tradicionais. Porém, vimos ao longo da história séries de assassinatos contra lideranças indígenas, conflitos e as retomadas de suas terras tradicionais, lutando constantemente contra o Estado opressor que visa beneficiar uma bancada de ruralistas que compõem o Senado, existindo grande influência nos poderes que seriam para melhor andamento das nações indígenas e toda sociedade nacional. Ainda na afirmação de Roberto Antonio:

Os poderes públicos, em estreita aliança com segmentos econômicos, agem estrategicamente e de forma deliberada na ilegalidade, burlando normas que a rigor impediriam a construção de obras que afetam terras indígenas, as reservas ambientais, ou que poderão causar danos à população. Além disso, direitos fundamentais, como são os casos das demarcações das terras indígenas e quilombolas acabam sendo negados sistematicamente. (CPT, 2013, p. 116).

A atuação do Senado para com seus interesses econômicos, trata-se de grande influência no setor econômico e ideológico visando o agronegócio e seus lucros, a custo de vidas indígenas e todas as minorias que dependem da terra para suas sobrevivências. Vale ressaltar o discurso público do ex-presidente Luis Inácio

onde se posicionava a favor do agronegócio dizendo que “os indígenas deveriam deixar suas atividades tradicionais e acompanharem tal desenvolvimento”. Discurso e prática de um ex-gerente que não dá para realmente esperar que as soluções para as nações indígenas sejam aplicadas de forma eficaz para atender as suas necessidades. Esse é um dos inúmeros discursos partindo dos representantes do Estado fascista. Pode-se perceber que em nenhum momento um discurso ou até mesmo ações pertinentes aos direitos originários dessas nações indígenas são para seus benefícios.

Hoje no Congresso tramitam vários Projetos de Lei Complementar, Portarias, Projetos de Emenda Constitucional, Decretos, Projetos de Lei que violam os direitos já constituídos das nações indígenas. Citam-se os seguintes:

Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000

Retira do poder Executivo a função de agente demarcador das terras indígenas ao incluir entre a competência exclusiva do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas e a ratificação das demarcações já homologadas. Deputados e senadores teriam o poder, inclusive de rever e reverter demarcações antigas ou já encerradas. É de autoria de Almir Sá (PPB/RR). (LISTA DE ATAQUES AO DIREITO INDÍGENA À TERRA, 2014)

Esse Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000, é a que está gerando maior revolta entre os índios e seus apoiadores e estão se organizando se manifestando, fechando estradas, ocupando espaços públicos da FUNAI. Está mais que transparente o descaso com os indígenas, fora outras reivindicações dos congressistas que infligem os direitos indígenas para benefícios empresariais.

Para que possamos compreender algumas situações de cooptação, genocídio, maus tratos e violação dos direitos humanos, pôde-se constatar que são sequências de questões que infligem os direitos das nações indígenas desde o período da ditadura militar, período que teoricamente seria o mais repressivo da história republicana. De acordo com “Subsídio à Comissão Nacional da Verdade 1946-1988 Relatório parcial 01 de 30/11/2012”, pode-se constatar que, segundo o Relatório Figueiredo (1968):

Apurar as violações praticadas nas cadeias para indígenas criadas pela FUNAI em Minas Gerais, sob responsabilidade da Polícia Militar deste

estado e o ensinamento de práticas de tortura à Guarda Rural Indígena formada em 1969 e suas consequências, bem como levantar a existência de cadeias e celas clandestinas em outras partes do país, nomes de presos e agentes envolvidos.

Nesse mesmo período o órgão público FUNAI, em suas atribuições legais em “defender” os direitos indígenas, compartilha com os massacres de indígenas, e como afirma o Relatório Figueiredo cria-se o Reformatório Indígena Krenak onde a FUNAI tinha sua participação fecunda nas prisões de indígenas.

O massacre era escancarado a mando da Ditadura Militar com participação de índios cooptados pertencentes a Guarda Rural Indígena, para prender, vigiar e torturar seus próprios parentes de sangue à custa de uma ideologia praticada pelos fascistas do Estado. Com confirmação do mesmo relatório Figueiredo pode-se constatar que o Reformatório Indígena Krenak tinha como objetivo prender e espancar indígenas que se opunham aos ditadores.

As condicionantes do pensamento desenvolvimentista do século XX trouxeram consequências irreparáveis às populações indígenas, com construções de estradas, expulsão de seus territórios, genocídio escancarado devido a uma política fadada na ideologia do desenvolvimento predatório, onde custou centenas de vidas. (AND - Edição 12, Jun/2013, p. 23).

Vários conflitos vêm ocorrendo nos últimos anos (século XXI) com as nações indígenas no território brasileiro e um dos principais conflitos envolvem a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, no Estado do Pará, que vem a passos largos expulsando indígenas e ribeirinhos sem mesmo consultá-los.

O objetivo do governo é claro, de construir essas obras. Eles têm os objetivos deles e nós temos o nosso, de que não queremos esses projetos” – declarou a liderança indígena Vadeni Munduruku à Agência Brasil em quatro de junho, acrescentando – “Nós queremos ser consultados, mas no final da consulta a gente quer poder dizer não e que ele seja levado em conta. Não entendo como diálogo quando o governo coloca a Polícia Federal com armas na nossa cabeça. Para nós isso não é diálogo é ameaça. (MOVIMENTO BRASIL COM “S”, 2013, p. 25).

A atual administração do Brasil está sucateada e à mercê do imperialismo e isso está custando vidas. E ao mesmo tempo oprime as nações lá existentes em prol do desenvolvimento predatório, onde está ocasionando impacto ambiental que não

pode ser revertido, que vai gerar tanto dano para os que residem naquela área como para o meio ambiente. Diante dessa realidade o governo vem com suas tropas militares passando por cima de quem contrariar as obras nas construções de usinas. (AND, ed. 112 jun/2013, p. 26).

Portanto, pode-se conjecturar que as práticas políticas dos “representantes eleitos pelo voto do povo”, como gostam de afirmar, são uma continuação das práticas dos períodos mais repressivos da história do país. Povos tradicionais, camponeses sem terra e trabalhadores continuam sendo reprimidos para a continuidade do progresso do capitalismo burocrático no Brasil. Entretanto, este, através dos gerentes dos recursos públicos, tem encontrado cada vez mais resistência e não aceitação, tanto na cidade como no campo. As nações indígenas e classes oprimidas configuram setores que buscam e representam o desenvolvimento do país enquanto independente, que visa o progresso do seu povo. Isto é um empecilho aos representantes do capitalismo burocrático o que tem levado, cada vez mais, a situações de crises iminentes levando a uma maior repressão às classes populares.

Educação dos povos indígenas: Compreender, interpretar sob a perspectiva da autodeterminação dos povos em contraposição ao doutrinamento.

O primeiro capítulo leva em destaque o processo histórico sobre a Educação Escolar para as nações indígenas existentes no território brasileiro, para doutrinar e escravizar sob ordem hegemônica da Igreja Católica, com os Jesuítas aplicando o método *Ratio Studiorum* na conversão dos indígenas para serem bons escravos. Entretanto foi absorvido este modelo como referencia em atuações futuras em escolas ditas “normais” mais conhecidas como Educação Tradicional.

Durante o período colonial a Companhia de Jesus teve seu papel de destaque fazendo com as nações indígenas permanecessem sobre regime de escravidão tendo que aceitar e resistir às inúmeras formas de doutrinamento tanto psicológica como física. O regime colonial invasor europeu possibilitou de maneira estratégica, forçar as nações indígenas a integrar-se e assimilar-se a sociedade envolvente e com isso o objetivo era fazer com que essas nações fossem integradas e que houvesse o aniquilamento de suas culturas, tradições, línguas e suas formas de organizações.

Sobre a atuação do Estado durante o século XX, a respeito da educação indígena, segundo Ferreira (2001, p.74), “Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século.” Tal política voltada para desenvolvimento com práticas de uma educação integradora que nada mudou de séculos passados, somente uma nova forma de conduzir e de desestimular os próprios índios.

Somente final da década de 70 e início dos anos 80 que as nações indígenas foram atendidas em suas reivindicações. De acordo com Ferreira (2001, p. 87), “No final dos anos 70, ainda durante o período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para defesa da causa indígena.” Com apoio dessas instituições e setores progressista da Igreja Católica uniram-se para realizações de reuniões, fóruns, assembleias, com parcerias com universidades que contribuíram para realização das exigências dessas nações. Com afirmação de Ferreira (2001, p. 87), “Com a promulgação da Constituição

Federal de 1988, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos.” Em decorrência das atrocidades do passado e presente, as nações indígenas puderam ser ouvidas em encontros em várias regiões do país sobre qual melhor educação escolar para eles, e a formação desses professores e políticas públicas voltada para suas necessidades:

A urgência no encaminhamento de propostas de educação escolar para índios à Assembleia Nacional Constituinte e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) fez com que fosse criado o BONDE – Grupo de Trabalho “Mecanismos de Ação Coordenada”. Congregando representantes de diferentes organizações e instituições nacionais, o BONDE apresentou, desde a criação, propostas de educação para índios. Essas propostas foram fundamentadas inclusive a partir de documentos elaborados por professores indígenas nos encontros por eles realizados e acabaram incluídas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. (FERREIRA, 2001, p. 91).

Logo após alguns anos, início da década de 90 acompanhada de muitas discussões sobre questões pertinentes aos interesses indígenas foi formulado a Declaração de Princípios que foi redigido por inúmeras nações indígenas propondo as melhores condições para eles:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com professores e organizações indicar a direção e supervisão das escolas;
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;
4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas e participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgão públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional;
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;
8. As escolas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina e o uso correto dos medicamentos alopáticos;
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos;
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;

12. As escolas indígenas;
13. Nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, afim de acabar com preconceitos e o racismo;
14. Todos os municípios e estados onde houver escola e professores indígenas devem dar apoio material aos encontros e reuniões de professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas, e propiciar toda a infraestrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades;
15. O sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser federal. (FERREIRA, 2001, p. 108-109).

Durante anos veio se perpetuando assembleias com as nações indígenas para que se chegasse a um senso de todos e que realmente o Estado cumpra com suas obrigações em reconhecer essas nações originárias do território brasileiro que foram negadas ao presente momentos. As nações indígenas lutam por seus direitos a todo o momento e a toda hora, para que se estabeleçam suas dignidade e suas cidadanias perante a um Estado que privilegia a classe dominante e aos seus interesses econômicos e políticos.

A Educação Escolar Indígena deve ser desenvolvida e praticada pela compreensão da realidade social, econômica e política, pois ambos estão atrelados ao modelo que vem sendo gerido. A educação escolar indígena é permeada em vários horizontes, desde seus antepassados, educação tradicional e estabelece o fortalecimento de sua identidade cultural. O processo educativo, dessa forma, pode ser compreendido como uma necessidade de formar indivíduos capazes de produzir, criar e transmitir conhecimentos adquiridos ao longo dos séculos, milênios. É necessário estabelecer autonomia dessas nações para que possa se emancipar ser ouvidas e atendidas para não permaneçam como esta, pois as instituições de ensino atualmente reforçam e estimulam tais desigualdades. Mesmo com todas as dificuldades as nações indígenas buscam e almejam metodologias próprias de ensino que possam ser atribuídas a uma educação de qualidade, processos que vem se desencadeando nos seus princípios originários.

Os movimentos sociais têm buscado ir além da educação tradicional ofertada pelo Estado, processos alternativos de formação. No interior de comunidades indígenas e povos marginalizados, processos formativos se desenvolvem de acordo com as necessidades concretas da população oprimida. A

Educação Popular e a educação escolar indígena vêm a percorrer os anseios de libertação de tais povos.

Mesmo com a elaboração da Declaração de Princípios tem se notado negligências e a ausência do Estado que por ventura cria-se obstáculos e burocracias que comprometem as vidas e o andamento de políticas públicas voltadas às nações indígenas e amargam sobre o próprio debate a cidadania, que de um lado as lutas ostensivas dos indígenas para autodeterminação, autossustentação e território e do outro lado o Estado neoliberal capitalista na movimentação do capital.

Ainda está bem conturbada a questão escolar indígena e não existe um acompanhamento eficaz, comprometedor de profissionais dignos de suas responsabilidades. De acordo com análise de Veiga:

A falta de uma preparação das secretarias e coordenação e a rotatividade das pessoas que se ocupam da educação indígena faz com que essas pessoas não tenham parâmetros para exigir nada dos professores indígenas, a não ser aquilo que está estabelecido de maneira muito formal, com os dias letivos, os pontos de conteúdo, etc. (VEIGA in SANTOS, 2010, p. 162).

O que se dá a entender que os setores de secretaria de educação estão atrelados a uma ideologia do Estado em muitos casos, não generalizando são funcionários querendo se beneficiar dentro de um profissionalismo público pensando em seu plano de carreira e deixando suas responsabilidades de lado, vivem atrás das mesas achando que conhece tudo, e todos e quando chegam às escolas indígenas aldeias se deparam somente com o lúdico o lado romântico da história e ainda trás consigo seus valores ocidentais do que é certo ou errado e não enxerga a realidade das condições sociais e financeiras, que muitas dessas nações que além de sobreviverem em péssimas condições tem que mendigar por migalhas de saúde, educação, demarcação de terra. O cenário até parece um espetáculo criado pela classe dominante, mas pelo contrario o cenário é cruel, amplo e fadigoso a Educação Escolar Indígena é somente uma das parcelas das reivindicações dessas nações que não obstante se encontra a mercê. Com esse despreparo e a falta extrema de atenção obviamente a ausência de investimentos em políticas públicas o

Estado se torna cúmplice dessa trajetória de séculos, de acordo com pesquisa de Faustino:

Esta ausência contribui com a permanência de uma educação tradicional assimilacionista nas 25 escolas das 17 áreas indígenas existentes no Paraná, onde estudam cerca de 2000 crianças da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental. (FAUSTINO, 2003, p. 1).

Ao se tratar da Educação Escolar Indígena essas nações se deparam com a negligência de políticas públicas e a permanência da opressão. Sendo sufocados e tendo que engolir a goela abaixo, as mesmices e os faz de conta, sempre à mesma enrolação e os discursos dos representantes de Secretárias de Estado de Educação, Núcleo de Educação, Técnicos pedagógicos e etc. Ladeira, questiona:

E hoje, o que mudou? Vocês sabem que a legislação a respeito da educação formal garante às populações indígenas o direito a uma “escola diferenciada” de acordo com suas necessidades e características culturais. **Mas...** sem dúvida tem sempre um **mas..**, desde que obedeça a determinados parâmetros e seja aprovada pelo Conselho de Educação de cada Estado. Um dos problemas, por exemplo, é que uma mesma nação pode estar situada em vários estados brasileiros. Os Guarani que estão situados em vários estados, caso queiram ter uma escola única para todos, poderão vir a receber a aprovação do Conselho Estadual de Educação de S. Paulo e um parecer negativo do Conselho de Educação do Rio de Janeiro, ou Paraná, ou Rio Grande do Sul. Diferenciada, **mas.....** para receber os recursos que o Governo Federal está repassando diretamente para as escolas, vocês devem, igualzinho as escolas dos brancos, criar Associações de Pais e Mestres, com presidente, tesoureiro, secretário etc....., ou seja na forma do branco. Diferenciada, **mas.....** os professores indígenas, depois de contratados, serão funcionários públicos, igualzinho aos outros brancos, serão funcionários do Estado e não mais da aldeia. Todos estes “**mas**” são resultado de uma visão tecnocrata e instrumental da nova situação. Um enfoque “despolitizado” (na verdade toda ação é política) interessado apenas em cumprir prazos e mostrar serviço, sem avaliar os processos sociais concretos. (LADEIRA, 2008, p. 5-6).

Mesmo que a legislação esteja garantida por lei na Constituição Brasil, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e leis internacionais ainda percebe-se entre linhas que existe de forma fecunda a “educação do colonizador”, e uma grande resistência perante as nações indígenas brasileiras e latino-americanas. A autonomia é essencial para uma educação de qualidade, segundo Baronnet:

En numerosos países latino-americanos, la planeación educativa bastante centralizada abre pocos espacios de participación directa a las familias y a las organizaciones sociales de los pueblos originarios. Sin embargo, frente a la desatención de los gobiernos en Latinoamérica, en distintos contextos y con recursos bastante limitados, algunos pueblos organizados, como los zapatistas en Chiapas, han aprovechando los recursos disponibles y ciertas posibilidades coyunturales para establecer y administrar redes regionales de escuelas propias. Estas experiencias de autonomía política educativa se inscriben en condiciones favorecidas por la constitución y por la consolidación de movimientos sociales regionales que cuestionan a menudo la legitimidad del Estado para solucionar las demandas étnicas y sociales de las poblaciones.

No obstante, si bien los movimientos sociales, incluyendo a los indígenas, representan instancias de socialización política y de concientización para sus miembros, no significa que generen por sí y en sí mismo la producción de planes y programas de educación descolonizadora y libertadora. (BARONNET, 2012, p. 134-135).

O que vem ocorrendo são imposições que agridem a autonomia dessas nações, a Educação Escolar Indígena não é mais uma imposição, mas sim uma das maneiras de luta e se garantir, manter-se atento, atualizado e entender o mundo circundante dos não indígenas, porém o que ocorre são políticas pré-determinadas ou em outras palavras impostas pelos Governos, que não atende as especificidades dessas nações, que contraria as políticas internas dessas nações que por sua vez esse conjunto de regras determina o sistema jurídico da sociedade brasileira e que não atende as necessidades reais dos indígenas diante de uma formalização de uma “educação diferenciada” que não respeita na íntegra a diversidade cultural e que se posiciona de maneira desleal. Freire, propõe de acordo com suas análises:

Na verdade não é escola de vocês que vai criar essa capacidade de pensar. E, digo mais, a escola de vocês, a nossa escola, só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura. (FREIRE, 2013, p. 77).

Com isso percebe-se que não é prioridade dos governantes investimentos em políticas públicas na Educação Escolar Indígena, esta evidente a resistência por parte de quem gerencia este governo.

A política pública continua sendo homogeneizadora que contradiz aos princípios de uma “educação diferenciada” prevista em Leis e decretos. Principalmente quando se trata de autodeterminações dessas nações, ainda mesmo

sob tutela do Estado que não acrescenta nada em avanços, somente soma, dificultando as possibilidades de autonomia dessas nações que se encontra com as mãos atadas perante as Leis, Decretos Nacionais e Internacionais.

As sociedades indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção em estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos que lhes são próprios. Elas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Um olhar que acompanhe a história dessas sociedades no Brasil dos últimos anos reconhece um claro processo de consolidação de experiências de autonomia indígena. Estas se desenvolvem, porém, ao lado de situações críticas, em a proteção do Estado é essencial para sobrevivência física e cultural dos povos envolvidos. Permanecem questões fundamentais ainda não resolvidas, como a da demarcação e garantia das terras de muitos dos povos indígenas no país. (RCNEI, 1998, p. 23).

O que vem sendo pautado pelos dirigentes dos Estados são políticas fraudulentas com mesmos interesses de 513 anos atrás, que objetiva as negociações com o imperialismo. E com isso as nações existentes sobrevivem de discurso sobre autonomia, autodeterminação, avanços e umas séries de promessas discursadas pelos dirigentes do país. Portanto, faz se refletir muitas das questões com a Educação Escolar Indígena de qualidade e de interesses e as especificidades das nações indígenas que realmente atenda e se torne autônoma e que tenha garantia de uma autodeterminação. Que não se sujeite as promessas, discursos e Leis mortas, mas que realmente ouça as angustia dessas nações que estão sendo oprimidas perante o Estado brasileiro. Por isso requer organização para que se construa e se conquiste a autonomia a falsa política. De acordo com Baronnet (2012, p. 137) “La autonomia política representa la posibilidad de romper con un modelo de escuela que aparece como una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales, sobre todo de los conocimientos tradicionales de las culturas populares”.

Sob uma perspectiva progressista e revolucionária da educação escolar indígena a partir da interpretação da nação Guarani, aponta-se a entrevista feita por Bond (2006) com Wera, liderança Guarani do sul do país:

A educação tradicional guarani está caminhando. Mas a educação escolar continua complicada. Tem muita coisa nela que não se identifica com a

nossa cultura. A gente vai ter que mudar isso. História, geografia, para nós teria que ser outra maneira. Teria que ser explicado de outra maneira. Será que só o *juruá* é que tem ciência? E só se pode ensinar a ciência dele? Isso prejudica o aprendizado de nossas crianças. A escola ideal teria que começar mudando a estrutura toda. (Bond in MOVIMENTO BRASIL COM “S”, 2013, p. 35).

São palavras de um líder e professor da nação Guarani *Mbya*, que vai a fundo quando se trata de educação escolar indígena que tem como objetivo autodeterminação, autonomia de sua nação colocando suas especificidades como ponto fundamental de ascensão e soberania de seu povo. Por outro lado a máquina do Estado vem manipulando de maneira singela e burocrática fornecendo dados de avanços que não coincidem com a realidade atual dessas nações.

Aliás, continuam velhos problemas que ainda fazem da educação escolar indígena uma vergonha para o país que é oitava economia do mundo, como é o caso da enorme precariedade em infraestrutura das escolas indígenas principalmente na região amazônica, que segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2012) são mais de 700 escolas indígenas das 2.800 existentes em todo o país que não possuem prédio próprio. (BANIWA, 2013, p. 2).

O Estado e suas artimanhas vêm oprimindo e negligenciando as questões indígenas e suas lutas, usa de má fé e oportunista a desarticulação das lideranças indígenas muitas vezes cooptando e na grande maioria contribui para assassinatos de lideranças indígenas, casos que serão arquivados e ficar por isso mesmo como sempre. De acordo com Melià (1999, p. 14) “os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas”. A facilidade que o Estado e suas competências têm sobre as ações sobre os indígenas, vendo que as matanças de líderes indígenas a cooptação é a melhor arma de massificar seus direitos e suas cidadanias.

O descaso com a Educação Escolar Indígena pode-se considerar generalizada em todo território brasileiro por não ter a mínima infraestrutura a serem aplicadas nas escolas indígenas ditas “diferenciadas”, o que ocorre é o descaso do apoio financeiro, construção de unidades de escolas, transporte escolar, capacitação e formação de professores indígenas. Não se avalia a teoria e a prática como fundamento dos resultados e com isso só aumenta as revoltas e indignações das

nações indígenas e a descrença de que esse modelo atual: o capitalismo brasileiro não oferece aos indígenas, e não dá as mínimas condições ou suporte de uma Educação Escolar Indígena digna e almejada pelas essas nações. O que se vê é deterioração de seus direitos indo para o ralo. (BANIWA, 2001, p. 127-129).

A escola tem muito para oferecer as nações indígenas porém ela tem que se atrelar as suas necessidades, vontades e o objetivo que realmente ela trás, não como fronteiras que separam dois mundos, mas fronteiras que são vivenciadas dentro da própria comunidade. Deve haver uma resignificação do objetivo da escola, uma escola que se torne um dos instrumentos de emancipação dos indígenas, movimentos de resistência e de reivindicação de seus direitos diante do Estado e da sociedade. Outra ressalva são suas racionalidades que foram negativamente descartadas e negadas pelo invasor e aos poucos estão demonstrando que tem muito a oferecer a sociedade nacional brasileira através de uma pedagogia emancipatória e libertadora de qualquer matriz de opressão. Para que essas propostas se torne uma realidade é necessário encarar o Estado como um dos desafios a ser superados. Sobre isso, destaca-se contribuição científica de Veiga:

A educação escolar indígena, para ser de qualidade, exige qualificação. Educação indígena exige estudo, dedicação, metodologia e conhecimento da realidade indígena, o que implica em contato com as comunidades indígenas, com pais, com os alunos. Para ser indígena, a escola tem que acompanhar a vida dos alunos e de seus pais. O professor tem que visitar a casa dos alunos. Participar da vida da comunidade, ir ao futebol, ir para roça, para a pescaria. Hoje, os professores indígenas não têm tempo de ficar nas suas comunidades, pelo número de dias que precisam ficar fora, cumprindo as agendas da educação escolar indígena. (VEIGA in SANTOS, 2010, p. 156).

São os primeiros passos para garantia de uma educação diferenciada e de qualidade, porém faltam valores a serem atribuídos a escola, valores que se relacionem entre escola e comunidade indígena, onde a comunidade possa abertamente expor seus interesses, anseios e o comprometimento entre as duas relações. Valores que podemos entender na criação do projeto político pedagógico da escola indígena. Como afirma Veiga (2010, p. 159). “Queremos escola para que? Em que uma escola pode nos ajudar a ter qualidade de vida? Qual é a realidade econômica em que a comunidade indígena esta envolvida?”. Com esses pareceres

pode-se compreender que a necessidade entre professores e comunidade regem os desafios a serem superados. Entretanto, existe ainda outras demandas a serem superadas como a “burocracia inventada”; prazos e cumprimentos determinados pelas secretarias de educação que não atendem e nem entendem as realidades dos professores e comunidades indígenas existindo a desvalorização dessas comunidades que, por outro lado, tem muito a contribuir para com a educação escolar indígena. Na comunidade, todos são professores e a importância que essas comunidades trazem consigo à séculos como tradições em suas memórias a serem manifestada no *nhade rekó*, “nossa vida”, ou seja o dia a dia. Enriquece tal análise a pesquisa de D’Angelis:

Educação é uma coisa muito séria para ficar apenas na mão de professores! Há mais intelectuais numa comunidade escolar (ou da EP) não acreditam na existência de conhecimento local, e na capacidade intelectual da comunidade em que se inserem ou atuam, não escaparão do vício das soluções colonialistas. (SANTOS, 2010, p. 228-229).

É através do diagnóstico e um marco situacional que compreende as necessidades e os objetivos que a comunidade indígena tende a repassar como uma problemática a ser enfrentada. Mas para garantir a qualidade de ensino para as crianças, jovem e adulto é necessário enfrentamentos e organizações dos interessados para exigirem qualidade na formação dos professores indígenas com, métodos, autonomia, autodeterminação. No caso do Estado do Paraná fica claro que ainda tem muito com que avançar em termos de estrutura da educação escolar indígena.

Este processo faz-se muito importante porque, de forma geral, nas 25 escolas existentes no Paraná ainda predomina uma educação tradicional. Não existem bibliotecas, os professores têm poucos instrumentos para realizar a ação pedagógica, os alunos não dominam a língua portuguesa na oralidade, os professores índios tem uma formação insuficiente, os professores não-índios que têm uma formação mais ampla não falam nem compreendem a língua e a cultura indígena. A formação dos professores índios e não-índios no paraná foi feita nos moldes da racionalidade técnica – Seminários Avançados – que tem predominado, de forma geral, na política de formação de professores no Paraná através da organização conhecida pelos professores como Faxinal do Céu. (FAUSTINO, 2003, p. 13).

O autor teve a oportunidade em entrevistar o professor Nheengatu (Gilmares da Silva), professor da Escola Indígena *Mbya Arandu*, formado pelo Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil chamado *Kuaa Mbo'e*. Um guarani *mbya* da aldeia *Araça-í* de Piraquara-Pr onde também leciona as disciplinas de língua guarani e português. A entrevista foi de cunho educacional e sobre minha intenção de pesquisa, que aborda questões pertinentes ao contexto histórico da educação escolar para escolas indígenas e toda a trajetória das políticas de integração das nações indígenas, conflitos de terras e uma abordagem sobre políticas públicas nas últimas décadas e referenciando a *Mbya Arandu* Escola Estadual Indígena na experiência de uma possível educação escolar diferenciada.

O professor Nheengatú (Gilmares da Silva) discursa sobre sua primeira experiência, onde foi escolhido pela comunidade a trabalhar como professor, ele cita que trabalhava na *Opy*, casa de reza, pois não tinha escola ainda e sem remuneração qualquer do Estado ou capacitação. Ele coloca que teve que se lembrar de como foi alfabetizado, pois não tinha didática nenhuma. A formação deu suporte e uma certa facilidade para ele, porém como ele diz:

Que na verdade eles, o pessoal da secretaria, que propõem como uma educação diferenciada, mas eles não conhecem, não dá certo na prática, eles teriam que vir aqui ouvir a necessidade da comunidade como sugestão e ver a situação da escola que não está bom para trabalhar; teria que ter uma escola bem estruturada e um espaço para fazer fogueira, chamar os *xeramõin* (avôs), e *xerajyi* (avós), para contar as histórias; que isso fortalece a nossa cultura e está dentro de uma educação diferenciada sem perder a nossa cultura. (SILVA, outubro de 2013).

Outro complemento a respeito da escola se dá com a afirmação de Nunes (2009, p. 73), “Os Guarani da Comissão Catarinense *Nhemongueta* têm chamado a escola de “embaixada, por ser um local em que representantes do conhecimento do não-índio ocupam espaço dentro da Terra Indígena, financiado pelo governo”.

Outro fato que me chamou atenção foi quando o professor *nheengatu* falou de sua experiência em aldeias do Mato Grosso onde consta muitos assassinatos e suicídios dos índios guarani *kaiowa* devido aos confrontos de terras e a negligência do poder público:

Foi um impacto muito grande, tinha cinco escolas nas três aldeias bem grandes, mais de quinze mil indígenas e com muitas crianças fora da escola. Também quando nós estávamos lá, um índio tinha acabado de se matar na frente de seu filho de quatro anos; a causa é a falta de trabalho e de condição de sobrevivência, ele não tinha condição de sustentar sua família.

O alvo principal são os professores Guarani, nesse mesmo momento que estávamos lá, pegaram dois professores guarani de outra aldeia e quebraram os braços e pernas e deixaram eles na frente da escola nus. Foi bem triste e tinha também meninas indígenas novas que se prostituíam a troco de cinco reais para os caminhoneiros.

A principal questão é a terra e houve também um comentário das lideranças de uma chacina de quarenta indígenas Guarani que estavam acampados na beira da estrada, pessoas encapuzadas e armadas e mataram crianças, jovens e os velhinhos. (SILVA, outubro de 2013).

O professor Nheengatu deixa claro com suas experiências nessa formação que foi composto pelos Estados da Região Sul e Sudeste. A principal experiência foi o intercâmbio em outras aldeias do Mato Grosso do Sul. Embora esses conflitos fiquem apagados pelas mídias serviciais dos dominadores, mesmo assim ainda existem meios alternativos que proporciona para a nação Guarani estarem se comunicando através dos celulares e internet que lhes proporcionam saber tanto novidades como notícias ruins.

Ao longo da pesquisa tive a oportunidade de entrevistar outra liderança Guarani *Mbya Wera Tupã* (Leonardo Gonçalves) um grande *xondaro* com uma trajetória de lutas e conquista no Estado de Santa Catarina e que hoje reside em Piraquara-Pr, mas passando períodos em seu trabalho devido à distância. Hoje ele atua trabalhando da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) no município de Palhoça como Coordenador Técnico Local.

Conhecemo-nos a mais de cinco anos quando ele organizou uma reunião de caciques e lideranças Guarani na aldeia *Araça-í* em Piraquara, onde atuo como diretor da escola conversamos muito a respeito das questões que desfavorece a nação Guarani *Mbya* em todo território latino-americano. A partir desse momento percebi suas frustrações com relação ao que se trata de sobrevivência da nação Guarani, percebi também que ele é uma liderança bem esclarecida e que entende muito bem as malvadezas dos não-indíós. E no fim do ano de dois mil e treze tivemos muitas conversas informais do gênero como: as lutas pela as demarcações de terra, assassinatos e suicídios dos Guarani *Kaiwoa*, educação escolar indígena e

assim por diante, e foi aonde que pedi se ele poderia ser entrevistado. Ele considerou que será gratificante ser entrevistado e poder contribuir para o meio acadêmico. A entrevista se deu através de perguntas objetivas na qual eu formulei de acordo com objeto de pesquisa. Segue a transcrição dessa rica entrevista:

Pergunta: Wera, no seu ponto de vista o que você entende por educação escolar indígena?

R: Bom, a Educação escolar Indígena é uma imposição do sistema não indígena! Que ao longo dos anos passou por vários processos, é sucessão das escola jesuítas, SPI (Serviço de Proteção ao Índio), e FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Hoje compete ao Estado e em alguns casos municípios porem hoje amparados por Lei que garante a educação escolar diferenciada que possa trabalhar os conhecimentos científicos dos não-índio e manter impreterivelmente os conhecimentos tradicionais através da interculturalidade e o bilinguismo.

Pergunta: E hoje! A atual Educação Escolar Indígena atende as expectativas da Nação Guarani e de outras nacionalidades?

R: Em alguns aspectos sim por, exemplo: escritas e leituras que é fundamental para sobrevivência de hoje, mas falta a inserção da cultura ainda é muito fraca. Por isso digo que não atende.

Pergunta: Em sua opinião o que esta faltando para ter uma educação que atenda os interesses da nação Guarani *Mbya*?

R: Adotar uma política geral uma política regional e uma política local, respeitando as leis que amparam legalmente os direitos indígenas, como por exemplo: Decreto presidencial, constituição brasileira e a lei internacional da ONU, e assim criar demandas para órgão públicos competentes para implantação de estrutura da Educação Escolar Indígena, física e funcionamento. Porque precisamos de uma boa estrutura escolar que não agrida o meio ambiente, cultura indígena, costumes e tradições. E quanto ao funcionamento que levem em considerações aos conhecimentos indígenas, cotidiano das comunidades, aldeias, costumes, tradições culturais dos povos, e fazendo isso estará realmente cumprindo com as exigências

que as leis determinam e o povo almeja, com esse reconhecimento pode-se acabar com os preconceitos. Claro com a participação efetiva das comunidades interessadas.

Pergunta: Esta tramitando no senado a PEC 215 e outras ementas que desfavorecem todas as nações indígenas! Como reverter essas situações a favor das comunidades indígenas no Brasil?

R: Nesse momento precisamos de união e estratégias políticas para agir através do convencimento da verdade e colocar em prática o espírito do Xondaro (Guerreiro)! Por que o caminho é ardo.

Pergunta: Explique a relação entre a educação tradicional Guarani e a educação escolar indígena?

R: Bom essa relação esta muito crítica porque não há espaço considerável para educação indígena, mas isso acontece por falta de dialogo para construir uma política local, que envolva a secretária de educação estadual, direção e comunidade envolvida nessa luta.

Pergunta: Como organizar para conquistar autonomia, autodeterminação, independência e emancipação da nação Guarani?

R: Primeiro com as terras regularizadas e depois com projetos específicos voltados para questões culturais de cada nação. E com certeza as escolas indígenas é uma instancia muito importante para o caminho da autonomia, cidadania e autodeterminação de cada nação indígena.

As observações que Wera relatou como respostas acima, com relação ao que acontece nas aldeias do Paraná e em nível de Brasil. A escola onde trabalho esta inclusa na ansiedade deste *Xondaro* (Guerreiro Guarani *Mbya*). A escola foi construída com apoio do colégio Bom Jesus pela campanha da fraternidade no de 2002 e forneceram essa construção com o pedido do senhor Marcolino Silva (Karai Tataendy Marangaju) *xeramõin* e antigo cacique dessa aldeia, mas atua como conselheiro que é o papel fundamental e mantenedor da tradição dessa nação.

A *Mbya Arandu* Escola Estadual Indígena Ensino Fundamental é composta atualmente por sete funcionários entre eles professores e auxiliar e serviços gerais e sete professores não indígenas que atuam como professores e equipe pedagógica com as séries finais do ensino fundamental. Somente a partir de 2005 que o Estado do Paraná veio a manter, no caso a estadualização da escola passando a constar no tribunal de contas. A escola não tem estrutura para manter as mínimas condições de um trabalho digno a todos os profissionais o que existe são funcionários que se adaptam a tal realidade e fazem o que pode. E as alegações sempre as mesma somente reforma tapa buraco emenda daqui dali e sempre alegam a mais ou menos uns três anos que somente a partir de 2014 será feita a construção de uma nova unidade, e enquanto isso ficamos com as mão atadas dentro de um sistema falido que não atende as necessidades e direitos já garantidos.

Quando se trata da organização do trabalho pedagógico da escola é um caos, pois nós como funcionários temos que atender e seguir as ordens da “mantenedora” como dizem os Técnicos Pedagógicos em reuniões via Núcleo de Educação elaborada pela SEED Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Temos que se enquadrar ao que já esta determinada e não existem sequer materiais que aborde sobre educação escolar indígena de apoio direcionado para uma boa discussão na semana pedagógica. No núcleo existe um departamento de diversidade, mas na verdade de diversidade não existe! Esse departamento é responsável pela questão indígena, quilombola, gênero, mas não entendo qual realmente é esse papel? O que realmente vejo são questões burocráticas como e-mails sufocantes, preenchimento de dados e entre outras coisas que não se enquadra a realidade da escola.

Estava em reunião no dia 29/01/2014 convocada pelo Núcleo de Educação Área Norte que atende o município de Piraquara onde reside a escola indígena. Em nenhum momento tocaram sobre as questões indígenas somente dados e números e pressão em cima dos diretores e equipe pedagógica sobre prazos e registros no sistema integrado. Isso são demonstrações que não existe nenhuma intensão direcionada para escola “diferenciada” aos olhos desses setores, nada condizentes com o que é almejado pela essa nação Guarani *Mbya*, são esses momentos e outros que ficamos indignados com a falta de atenção, ou seja, vigiados pela classe

dominante e sobrevivemos como subalternos ao sistema capitalista predador, que mantem a opressão com o uso dos tentáculos que atinge as escolas.

Somente com uma educação emancipadora para descolonizar os pensamentos e as práticas já embutidas pela colonização e vem se perpetuando ao longo da história da educação escolar indígena no Brasil. A emancipação se dá através do resgate e a persistência da cultura indígena para desmistificar a figura do “selvagem”, “incapaz”, são questões ligadas a essas imagens que estão cravadas no pensamento dos ocidentais. Por isso faz necessário desconstruir o pensamento ocidental burguês. E aniquilar atos de preconceitos na educação com salienta D’Angelis (in SANTOS, 2010, p. 228): “Tudo o que a escola não deve fazer é, portanto, reificar a cultura ou folclorizá-la. De fato, a folclorização é o caminho mais rápido para o descrédito e perda de autenticidade das manifestações”.

Foi longa e contínua as lutas e conquistas ao longo dos séculos perante a sociedade envolvente, este feito prova que as nacionalidades aqui existentes devem continuar suas lutas, seus feitos e pressionar por políticas públicas em todos os aspectos. Não aceitar migalhas, esmolos, cooptação, mas sim exigir o que é de direito constituído devido as constantes lutas dessas nações.

Fazer com que o índio seja o protagonista de uma educação diferenciada de qualidade que essa educação lhes proporcione uma visão ampla do genocídio que vem ocorrendo, onde o Estado vem financiando a custo de beneficiar setores empresariais que nada contribui para a soberania do país e autonomia, autodeterminação e emancipação dessas nações indígenas. Fazer com que a escola interaja com a comunidade onde possa esclarecer a todos e fornece diálogos e ferramentas intelectuais que visem novas lideranças, que possa articular e organizar sua nação a lutarem pelos seus objetivos que almejam. Usufruir do conhecimento científico como arma intelectual para oprimir o Estado e oferecer uma contra proposta de desenvolvimento, que não agrida o planeta, que não tenha fome, miséria, mas sim a socialização dos bens naturais de forma sustentável e a soberania de uma política autônoma e extinguindo esse capitalismo predatório que por vez vem trazendo desigualdade as classes menos favorecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autor sentado em banco junto com outro jovem Guarani, Jecupe ou Alex, não sei porque entramos nessa conversa de caminhar, andar. Foi então que ele e a dona Natalina uma *xerajayi*, (anciã, avó da aldeia) falavam das caminhadas que eles faziam da região de Mangueirinha até São Paulo para visitar seus parentes saíam sem nada, somente com *Pety* (fumo) e o *Petygua* (cachimbo). Essas viagens duravam aproximadamente um mês de caminhada sem pegar carona ou coisa do gênero. Ela dizia que gostava de andar e que não tinha perigo, que ficava no mato fazia fogueira, fazia artesanato e vendia para se alimentar durante a viagem. E uma coisa que chama mais atenção foi quando ela disse que não poderia mais fazer essas viagens, “porque hoje tem cerca, tem dono e é perigoso”. Fiquei entusiasmado com essa conversa e imaginando que os Guarani estão em outros Estados e países e andavam livremente entre as aldeias, e hoje estão sendo confinados em regiões de conflitos ou em áreas de preservação ambiental. Nunes possui pesquisa a respeito:

Os povos indígenas contatados, em sua maioria, atualmente se reconhecem com a nacionalidade do país em que nascem (argentina, brasileira, venezuelana, peruana, boliviana), e isso não impede que se proclamem indígenas, ou seja, que vivam numa cultura diferenciada da nacional. Os Guarani, por exemplo, tiveram seu território dividido entre Argentina, Paraguay, Uruguay, Brasil e Bolívia. Mesmo com essa separação, eles mantêm sua “guaranidade”, unindo-se em Assembléias e encontros, não para exigir um território separado das nações envolventes, mas para, juntos, reivindicar cada qual a sua nação que cumpra os compromissos legais com seus povos. (NUNES, 2009, p. 73).

Os Guarani, em particular, sofreram ataques de vários lados. Desde os espanhóis e portugueses que os combateram, na citada Guerra Guaranítica nas Missões no século XVIII, até a ocupação dos territórios por europeus no século XIX e XX, que invadiram o litoral e margens de rios no interior dos atuais Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai e Bolívia. Este era, e ainda é o território Guarani, atualmente separado, não mais por outras etnias inimigas, ou perigosos monstros como nos contos antigos, nem por intransponíveis rios caudalosos, mas por cidades e ocupações da sociedade envolvente. (NUNES, 2009, p. 83).

Essa introdução para as Considerações Finais do Trabalho, possui objetivos que são para demonstrar que os Guarani possuem uma cultura e um modo de vida particulares, que estão cada vez mais sendo ameaçados a desaparecer. Falar em nação Guarani significa dizer que seus modos de vida diferem completamente do modo de vida ocidentalizado. Somente sobreviverão se continuarem a manter seus modos de vida ancestrais.

A nação Guarani *Mbya* manteve e mantém sua identidade própria seus costumes e suas táticas de resistência que garantiram durante séculos sua sobrevivência diante da política de extermínio, doutrinação e integração a sociedade envolvente. Conseguiram entender as maldades dos não indígenas e assimilaram e compreenderam, para se manterem vivos e dessa maneira vêm agindo e se organizando seja pela educação escola indígena, organização interna e externa e pelas comissões por todo Brasil unindo sua nação e resgatando sua autonomia e autodeterminação.

A educação escolar indígena, principalmente de acordo com as falas dos indígenas, pode vir a ser o elo de fortalecimento da cultura indígena para dentro e uma maneira de demonstrar para a sociedade envolvente que há no Brasil nações de outras culturas com grandes propósitos de liderar e conquistar.

A partir da pesquisa e desenvolvimento das questões centrais comprova-se a hipótese de que a educação dos povos indígenas foi utilizada historicamente como um instrumento de dominação nos âmbitos econômicos, culturais, sociais e políticos e que guarda relativa continuidade com políticas públicas que visam os indígenas; aventou-se e comprova-se, da mesma forma, que a educação (não como política pública obrigatória e compensatória) dos povos indígenas pode vir a ser um instrumento de fortalecimento e continuidade de suas lutas históricas por autodeterminação, partindo-se de suas demandas e necessidades, frente a um avanço da invasão sobre suas terras e ataques aos seus modos ancestrais de vida. A educação escolar indígena tem como fundamento atender as necessidades e especificidades da nação Guarani *Mbya*, uma educação que esta atrelada as questões pertinentes com a terra, saúde e vida dos Guarani *Mbya*, são demandas de séculos de opressão e táticas do Estado e com suas parcerias.

A pesquisa trata os indígenas para expressar seus anseios e relatar que a questão indígena brasileira guarda um rastro de destruição e mortes, um verdadeiro banho de sangue e extermínio de povos indígenas pelo sistema colonizador europeu. Este rastro traz as marcas históricas que ainda permanecem ativas pelos meios de repressão, exploração e dominação dos povos indígenas brasileiros nos dias atuais.

Os principais inimigos dos povos indígenas são, por sua vez, inimigos de todo o povo brasileiro. São inimigos porque impõem uma situação econômica, social e cultural pobre e atrasada para o povo brasileiro. São inimigos porque entram o progresso e o desenvolvimento independente e soberano da nação. São inimigos porque vivem do parasitismo do povo brasileiro e de todas as nacionalidades indígenas e do seu trabalho.

Faz necessário desmitificar a folclorização que fizeram do índio, descolonizar a atual pedagogia proposta pelo poder público como forma de dominação a essas nacionalidades. As condições históricas e suas trajetórias da invasão dos europeus determinaram que as nações indígenas ficassem sobre domínio dos mesmos e sobre a doutrinação da Igreja Católica. Mesmo por tantos séculos de dominação essas nações vêm se superando adquirindo seus direitos e seus espaços como cidadão brasileiro, suas formas de resistências, proporcionaram muitos avanços na legislação que abrange a organização política, social e econômica no Brasil. Esses avanços se dão de conquista, conflitos e desafios para uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, mas para que isso realmente ocorra de maneira emancipatória e tenha autonomia os indígenas têm por direito que o Estado ouça e compreenda a cultura, tradições, costumes da comunidade indígena interessada, pois essas comunidades vêm construindo e se apropriando ao longo desses séculos métodos próprio de aprendizagem com estrutura de base que possa atender suas necessidades da organização e o bom trabalho pedagógico da escola para suas crianças, jovem e adulto.

A educação escolar indígena é um instrumento intelectual e movimento de luta que lhes darão bases para emancipação é um papel fundamental de reivindicação de políticas públicas e de socialização dos bens naturais que possam

viver de forma autossustentável e reconhecida como nação e originários desse território.

O momento histórico vivenciado hoje com denúncias aos impactos e massacres indígenas em todo Brasil e outros movimentos organizados que se sentem lesados em seus direitos dará mais força às classes menos favorecidas a lutarem e forçar o Estado a repensar sua atuação com essas classes. Analisando que o Estado, que não serve aos interesses dos trabalhadores e nações indígenas, vem fazendo política para seus próprios interesses e seus aliados como multinacionais, latifundiários, grupos que concentram o capital e monopolizam todos os meios e controlam a sociedade brasileira com migalhas de terra, educação, saúde.

Vale ressaltar que a nação Guarani *Mbya* da aldeia *Araça-í* situada no município de Piraquara, e como tantas outras, têm em suas características tradicionais culturais estratégias de expressar suas revoltas e anseios, e que esses indígenas nunca aceitaram e não aceitam as condições que lhes foram impostas no passado e no presente.

A cultura Guarani está ligada à natureza, espiritualidade, entre cantos e danças de agradecimento a *nhãnderu* (Deus). Mas isso não quer dizer que são pacatos ou aceitadores das condições que sobrevivem hoje, e que em suas danças e músicas só exista reverência ao espiritual. É uma cultura milenar de uma trajetória de resistência e muitos conflitos. Essas lembranças não se apagaram com o tempo, continuam em suas memórias e são cantados e clamados pelos pajés e lideranças na *opy* (casa de reza) para toda comunidade Guarani *Mbya*, como forma de manter vivos os *xondaro* (guerreiros). Como é o caso destas duas músicas cantadas por eles e que retratam esse relato:

KARAI SEPÉ TIARAJU

Xeretarã Karai Sepé

Rejejuka nhande yvyre

Rejejuka nhande yvyre

Orejevyma nderakykue rupi juma

Roporai rojerjy roporai

MEU PARENTE KARAI SEPÉ

Morreu pela nossa terra

Agora é nossa vez de cantar e reverenciar em sua memória

ORE YVY

Peme' e jevy peme'e jevy

Oreyvy peraa va'ekue

Roiko'l aguã peraa va'ekue roiko'l aguã

DEVOLVAM NOSSA TERRA

Devolvam nossa terra

Que vocês levaram

Para vivermos felizes

Para vivermos felizes

Isso que eu considero a relação entre educação tradicional Guarani com educação escolar indígena onde ambas estão entrelaçadas e fortalecendo a vida do Guarani Mbya. Portanto, a educação escolar indígena, necessariamente, tem de tratar da vida, vivenciar, o modo de vida Guarani, sua luta pela terra e apoiar de forma pedagógica suas demandas.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, Jorge Echazú. **El Desafio de las Naciones y nacionalidades oprimidas en Bolivia**. Primera Edición: 1.000 ejemplares. La Paz: Editorial Liberación, 2003.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e novas Perspectivas**. UFAM. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BARONNET, Bruno. **Autonomía y educación indígena – Las escuelas zapatistas de La Selva Lacandona de Chiapas**. México, Quito: Abya-Yala, 2012.

BARTH, F. (org). **Los Grupos étnicos y sus fronteras**. Ciudad del Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1976.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. Revista História Hoje n. 2. São Paulo: FAPESP. 2003. ISSN 1806.3993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, p 13-23, 2007.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Os direitos dos índios**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

CLÁSTRES, Hélène. **Terra Sem Mal**. Corumbiara – Roraima: Ed. Tapé, 2007.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no Campo – Brasil 2012**. CPT Nacional – Brasil, 2013. 188 páginas: fotos, tabelas. Vários autores. Indexado na Geodados – <<http://www.geodados.uem.br>> ISBN 978-85-7743-222-6

ESCOLA POPULAR. **História das Lutas do Povo Brasileiro: Da invasão da Coroa Portuguesa ao processo de “independência”**. 1ª parte. s/c. Escola Popular, 2007.

FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta e BARROCO, Sonia Mari Shima (orgs). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringa: Eduem, 2008.

FAUSTINO, Rosângela Célia; SILVA, Ivone da. **A educação escolar indígena no Paraná**. In: Estado e Políticas Sociais no Brasil - Seminário Nacional. Cascavel, 2003.

FÉLIX, Cláudio. **Entre conflitos e convívios: aspectos das políticas de educação escolar indígena no Brasil**. Revista Histedbr n. 30, Online. Campinas 2008. p. 98-118. ISSN: 1676-2584.

FERNANDES, Hélio *Karai*. **Entrevista concedida ao autor**. Outubro de 2013.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Notícia sobre os processos de retomada de Terras Indígenas Kaingang em Santa Catarina**. In Campos – Revista de Antropologia Social. CNPQ. 2003. ISSN: 1519-5538. Disponível em ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/view/1604. Acesso em 22/10/2013 às 23:40h.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas: Ana Maria Araújo Freire. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Leonardo. **Entrevista concedida ao autor**. Janeiro de 2014.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco e CARVALHO, Priscila D. **Amazônia indígena: conquistas e desafios**. Estudos Avançados 19 (53), 2005.

IBGE. **CENSO AGROPECUÁRIO 2006: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. ISSN 0103-6157. Rio de Janeiro, 2006.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso.** Maringá, PR: Eduem; São Paulo : Edusp, 2008. 228p. ; il. ; color.; fotos.

LÉNINE, V. I. **As três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo.** Março de 1913. Primeira Edição: Prosvechtchénie, nº 3, Março de 1913. Assina: V. I. IN: Obras Completas de V.I. Lénine, 5. Ed. em russo, t. 23, pp. 40 – 48. Transcrito por Fred Leite Siqueira Campos para *The Marxists' Internet Archive*. HTML por Jorn Andersen para *Marxists' Internet Archive*, 26.7.00. Acesso em 30/10/2013.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** São Paulo: Centauro, 2005.

LÉNINE, V. I. **Karl Marx – Breve Nota Biográfica com uma Exposição do Marxismo.** In: Obras Completas de V. I. Lénine, 5º ed. em russo, t. 26, p. 43-93. Escrito em Julho-Novembro de 1914. Publicado pela primeira vez, em forma abreviada, com a assinatura de V Iline, em 1915, no t. 28 do Dicionário Enciclopédico Granat, 7ª edição.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. UFMG. **Marxismo, História crítica e educação indígena.** Marx e o marxismo 2011: teoria e prática. Teoria e prática UFF.

LISTA DE ATAQUES AO DIREITO INDÍGENA À TERRA. In: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas>. Acesso em 16/01/2014, às 15:57. p. 2.

MARTINS, Mônica Dias (org). **O banco mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia.** São Paulo: Viramundo, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena na Escola.** Cadernos Cedes, XIX, nº49, Dezembro/99.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOVIMENTO BRASIL COM “S”. **A Revolução de Nova Democracia e a Questão Indígena no Brasil**. Cadernos de Política, Cultura, Ciência e Educação Popular nº 5. Volume I. Curitiba - Pr. 2013.

NUNES, Nuno. **INTERETNICIDADE: Caminhos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação entre Povos Indígenas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Ilha de Santa Catarina: UFSC, 2009.

RANGEL, Ignácio M. **A questão da terra**. Revista de Economia Política, Vol. 6, nº4 outubro-dezembro 1986.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS - RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

REVISTA MEDIAÇÕES. **A Educação Escolar Indígena no Paraná**. Revista Mediações, Londrina, v.8, n. 1, p. 71-98, jan/jun. 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

RIBEIRO, Marlene. **Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais**. Florianópolis: Perspectiva v. 26, n. 1, 41-67, jan/jun. 2006. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 07/11/2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. et al (orgs). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis - RJ ; DP et Alii ; Rio de Janeiro : FAPERJ, 2010. 240p.

SAVIANI, Demerval. **As Concepções pedagógicas na história da educação brasileira – Projeto 20 anos do Histedbr**. Campinas: CNPQ, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Relato de intercâmbio entre comunidade Guarani**. Curitiba: SEED-PR, 2011. 120p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED-PR, 2008. 88p. (Cadernos Temáticos).

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, história educação: a questão indígena e a escola**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Gilmares da. **Entrevista concedida ao autor**. Outubro de 2013.

SILVA, Marcolino. **Entrevista concedida ao autor**. Dezembro de 2013.

SILVA, Natalina da. **Entrevista concedida ao autor**. Julho de 2013.

SUBSÍDIOS À COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE 1946-1988. **Povos Indígenas e Ditadura Militar. Relatório Parcial 01 de 30/11/2012**.

TOMMASINO, Kimiye. **A Educação Escolar Indígena no Paraná**. Revista Mediações. Londrina, v. 8, n. 1, p. 71-98 jan/jun. 2003.