



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA AMAMBAI
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

PEDRO BAMBIL SOUZA

**IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO NA
COMUNIDADE PIRÁKUA EM BELA VISTA, MS.**

Amambai/MS
2020

PEDRO BAMBIL SOUZA

**IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO NA
COMUNIDADE PIRÁKUA EM BELA VISTA, MS.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a): Dr^a Sandra Cristina de Souza

Co-Orientador(a): _____

Amambai/MS
2020

S71Si Souza, Pedro Bambil

Impacto da Educação Escolar Não Indígena no Ensino Médio,
Na Aldeia Pirákua em Bela Vista, MS/Pedro Bambil Souza. -
Amambai, MS: 2020
99 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato
de Mato Grosso do Sul, 2020

Orientadora: Prf^a Dra. Sandra Cristina de Souza

1. Educação escolar. 2. Aldeia Pirákua – Bela Vista, (MS) 3.
Indígenas- Educação. 1 Souza, Sandra Cristina de.
I. Título.

CDD – 23. Ed. - 373

**IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO NA
COMUNIDADE PIRÁKUA EM BELA VISTA, MS.**

PEDRO BAMBIL SOUZA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a Sandra Cristina de Souza (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Paulo Marcos Esselin
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a. Dr.^a. Sirley Lizott Tedesch
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Amambai/MS, 07 de Fevereiro de 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

Esta pesquisa é dedica a Prof^a. Dra. Viviane Scalon Fachin (in memorian). Professora do Mestrado Profissinal em Ensino de História – ProfHist. – UEMS, Amambai.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento a todos e a todas as pessoas, que de alguma forma contribuíram com a conquista de um objetivo, quero dessa forma agradecer a todo corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHIST - unidade de Amambai, pela imensa vontade de socializar os conhecimentos, dos quais são portadores, provocando e estimulando a vontade de aprender, instruindo e corrigindo nos equívocos e armadilhas do saber.

À Professora Sandra Cristina de Souza, minha orientadora, que se disponibilizou a dividir a responsabilidade de desenvolver essa pesquisa, me orientando, corrigindo, estimulando, criticando e acima de tudo acreditando.

Aos meus amigos mestrados e mestradas, pelo companheirismo, pelo espírito fraterno, em apoiar-se uns aos outros, nos momentos de inseguranças, até de desespero e também pelos momentos de descontração compartilhados, ao longo do curso, vocês foram a minha inspiração, são meus heróis.

À minha mãe matriarca da família, desta forma a toda a minha família, que comigo conquistam essa vitória.

Aos meus amigos e amigas que sempre me apoiaram, me incentivando, me apoiando nos momentos de cansaço.

Aos meus alunos e alunas, minhas inspirações, que motivam o prazer e realização em ser professor e pesquisador.

Aos povos Guaranis/Kaiowás, pela colaboração e empenho em contribuir com o resultado desse trabalho. A

Aos professores, professoras, coordenação e direção da escola PiráKuá.

Aos anciões Guaranis/Kaiowás, “Ñ nderú”, mestres de notáveis saberes, portadores dos segredos da ciência e da religião de um povo. A História viva nas manifestações tradições.

A Minha filha Maria Eduarda, pelo companheirismo, me acompanhando em minhas pesquisas de campo.

Essa pesquisa teve apoio do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS).

EPÍGRAFE

Vale a pena ler livros ou ler a Vida quando o acto de ler nos converte num sujeito de uma narrativa, isto é, quando nos tornamos personagens.

Mais do que saber ler, será que sabemos, ainda hoje, contar histórias? Ou sabemos simplesmente escutar histórias onde nos parece reinar apenas silêncio?

Mia Couto, in 'E Se Obama Fosse Africano?

SOUZA, Pedro Bambil. Impacto da Educação Escolar Não Indígena, no Ensino Médio na Aldeia Pirákua, em Bela Vista, MS. 2020. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020.

RESUMO

A proposta da pesquisa desenvolveu-se durante reflexões da Prática pedagógica, nas escolas públicas não indígenas de nível médio, em Bela Vista, MS em relação aos povos indígenas da Aldeia Pirákua. Tendo a preocupação de conhecer, valorizar e respeitar as culturas diferentes aos saberes formais oferecidos pelo Estado, bem como a preocupação de entender os significados da busca da apropriação da educação formal tradicional oferecida pela escola não indígena a esses povos. A pesquisa ouviu e entrevistou alunos indígenas do ensino médio, professores, coordenador, lideranças tradicionais e política da aldeia, com perguntas semiestruturadas, como forma de entender como se dá o ensino tradicional não indígena e a sua relação com o ensino não indígena, buscando entender o impacto da educação não indígena na comunidade. Respeitando o contexto cultural dos povos indígenas, a construção da pesquisa se fez através da História Oral, a opção por esse método de pesquisa, se justifica pelo fato do grupo estudado ser portador de vasto conhecimento mantido e transmitido através da oralidade, buscando assim produzir a pesquisa, permitindo que o outro possa se manifestar através de sua própria voz, preservada em sua oralidade e seu lugar de fala. O desenvolvimento do trabalho abordou quatro capítulos, tendo como preocupação historicizar brevemente a ocupação indígena no continente Abya Yala; a ocupação territorial, a política indigenista no Brasil, no Mato Grosso e no atual Mato Grosso do Sul, até situação da atual da etnia Guarani Kaiowá, na aldeia Pirákua em Bela Vista, MS, envolvendo os desafios a serem enfrentados por essa comunidade e possíveis soluções, no campo da educação, tanto tradicional indígena quanto na educação formal não indígena, buscando uma perspectiva de construção de futuro, em harmonia com seus valores tradicionais.

Palavras-Chave: Educação escolar não indígena; Ensino de História; eurocentrismo; guarani/kaiowá; diferentes saberes.

SOUZA, Pedro Bambil. Impacto da Educação Escolar Não Indígena, no Ensino Médio na Aldeia Pirákua, em Bela Vista, MS. 2020. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020.

ABSTRACT

The research proposal was developed during reflections of the pedagogical practice, in public non-indigenous schools of secondary level, in Bela Vista, MS in relation to the indigenous peoples of the Pirákua village. Having the concern to know, value and respect different cultures to the formal knowledge offered by the State, as well as the concern to understand the meanings of the search for the appropriation of the traditional formal education offered by the non-indigenous school to these peoples. The survey listened to and interviewed indigenous high school students, teachers, coordinator, traditional leaders and village politics, with semi-structured questions, as a way to understand how traditional non-indigenous education takes place and its relationship with non-indigenous education, seeking to understand the impact of non-indigenous education on the community. Respecting the cultural context of indigenous peoples, the construction of the research was done through Oral History, the option for this research method, is justified by the fact that the studied group has a vast knowledge maintained and transmitted through orality, seeking to produce the research, allowing the other to manifest through his own voice, preserved in his orality and his place of speech. The development of the work covered four chapters, with the concern of briefly historicizing the indigenous occupation on the continent AbyaYala; territorial occupation, indigenous politics in Brazil, in Mato Grosso and in current Mato Grosso do Sul, until the situation of the current Guarani Kaiowá ethnic group, in the Pirákua village in Bela Vista, MS, involving the challenges to be faced by this community and possible solutions, in the field of education, both traditional indigenous and in formal non-indigenous education, seeking a perspective of building the future, in harmony with their traditional values.

Keywords: Non-indigenous school education; History Teaching; Protagonism; Guarani / Kaiowá; different knowledge

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C. F.: Constituição Federal.

CAND: Colônia Agrícola Nacional de Dourados.

FUNAI: Fundação Nacional de Assistência ao Índio.

FUNASA: Fundação Nacional de Saúde.

LGBTs: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros.

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

NOB: Noroeste do Brasil.

TI: Terras Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PRIMEIRO CAPÍTULO: AMÉRICA, OCUPAÇÃO E INVASÃO: TERRAS DE ABYAYALA	23
1.1 Da Gênese ao Êxodo.....	25
1.2 Abya Yala.....	29
2. SEGUNDO CAPÍTULO: OS POVOS NATIVOS DO BRASIL E POLÍTICAS INDIGINISTAS	34
2.1 A colonização portuguesa e o papel relegado aos povos nativos.....	37
2.2 Do antigo Mato Grosso ao atual Mato Grosso do Sul, um estado originalmente indígena.....	44
2.3. Os Sobreviventes.....	49
2.4. Pirákua, a Voz do Saber Local.....	51
2.5. O Mbu Ruvichá, o Cacique.....	52
2.6. Ñ nde Ru, o Rezador, Ñ nde Sy, a Rezadora.....	52
3. TERCEIRO CAPÍTULO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	58
3.1. Olhar o Outro.....	66
3.2 Encontros e desencontros.....	67
4. QUARTO CAPÍTULO: A EDUCAÇÃO INDIGENA NA ALDEIA PIRÁKUA	77
4.1 Estrutura e funcionamento da aldeia.....	79
4.2. Os Alunos do Ensino Médio.....	79
4.3 Os Professores.....	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
6. REFERÊNCIAS	88
7. ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

Sou mestrando no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHist), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS- Amambaí, e sou professor no Ensino Médio em escola pública do Estado do Mato Grosso do Sul, há mais de 15 anos, no município de Bela Vista, MS. Bela Vista, uma cidade do Mato Grosso do Sul, com uma população estimada é de 24.223 habitantes, segundo o último censo, distribuídos em 4908,25 km² de área. Nos seus limites está localizada a aldeia indígena Pirákua, da etnia Guarani Kaiowá, demarcada como área desse povo, em 1986, composta com aproximadamente 130 famílias e cerca de 600 habitantes. que vivem da agricultura, da caça, pesca, e alguns com vínculo empregatício, outros recebem benefícios como bolsa família, aposentadoria, entre outras atividades de subsistência. Na comunidade funciona uma escola da Rede Municipal, que atende alunos do Ensino Fundamental em todas as suas etapas. Ao concluírem o Ensino Fundamental, os alunos que desejam continuar os estudos no ensino médio, são encaminhados e matriculados nas Escolas Estaduais do Município de Bela Vista, e Antônio João, no estado do Mato Grosso do Sul.

Em minha prática pedagógica, no ensino médio, tive oportunidade de atender os mais diferentes grupos de alunos e alunas de classes sociais, de religiões e etnias indígenas, em específico a guarani/kaiowá. No entanto, nunca me ative às diferenças que envolvem os mais distintos sujeitos, em convívio e em interação ou não, no ambiente escolar e em sala de aula, havia certa miopia pedagógica, motivado principalmente por negligência, ou influenciado pela invisibilidade que recai sobre determinados grupos ou sujeitos, e que acabam influenciando na Prática pedagógica, no entanto o momento de reflexão oportunizado, pela provocação acadêmica, pelo ambiente profissional e pela pesquisa, sensibilizou a percepção da realidade da qual estou inserido, permitindo o descortinar pedagógico, um vislumbre, um novo olhar sobre o outro, possibilitando distinguir as diferenças quase sempre invisíveis, mas que, no entanto, foi possível refletir que a questão está além da invisibilidade, mas na negação, no medo de reconhecer o outro, a outra, em seu protagonismo, em sua diferença, ou por preconceitos individual, pessoal ou por falta de sensibilidade pedagógica profissional. O outro, a outra esta presente fisicamente, em um silêncio provocador, pedindo para ser notado em toda a sua integralidade, mas no desejo de agir de acordo com os conceitos ou pressupostos de igualdade, são ignorados, intelectualmente, abandonados nos porões pedagógicos, impedindo o florescimento das riquezas, das diversidades culturais e de saberes.

Provocado por esta gestação questionadora reflexiva, deparei-me frente a mim mesmo, perante o olhar cortante do reconhecimento da própria ignorância, refletida nos olhos, dos protagonistas do processo de educação, as pessoas, que se colocavam a minha frente, buscando o próprio desenvolvimento e reconhecimento. Mas que na prática pedagógica, oferecida por mim, não os reconheciam e os mesmos não oferecendo retorno às suas indagações silenciosas em busca de saber, de certa forma anulava-se a identidade dos sujeitos envolvidos, tanto do professor quanto dos alunos.

Mas sem uma previa compreensão de si, que é nesse sentido um preconceito, e sem a disposição para uma autocrítica, que é igualmente fundada na nossa auto compreensão, a compreensão histórica não seria possível, nem teria sentido. Somente através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmo. Que implica, entretanto, que o conhecimento histórico não conduz necessariamente á dissolução da qual nós vivemos; ele pode também enriquecer essa tradição, confirmá-la ou modificá-la, enfim, contribuir para a descoberta da nossa própria identidade. A Historiografia das diferentes nações, constituem uma ampla prova disso. (GADAMER, 2003 p. 12 e 13):

As atividades foram desenvolvidas na busca de pistas para a construção de conhecimento, exigiram questionamentos, saberes locais e globais e seu contexto, clareza do que se procura, além de postura, sensibilidade, conhecimento crítico e autocrítico, reflexões de aprendizagem constante, e ensino dinâmico, investigação transdisciplinar, convívio, metodologia, planejamento e reflexões. Esses elementos em interação, construíram o trabalho cognitivo e empírico provocado pela pesquisa. As atividades foram desenvolvidas, cada qual a seu tempo e amadurecimento. Dessa forma aconteceu a pesquisa desenvolvida, respeitando o tempo e a disposição do outro, etapas que permitiram o máximo de contribuição na construção do conhecimento. Através de reflexões teóricas e práticas, foi possível construir a problematizar elementos de questionamento sobre a existência do outro, identificando na prática o objeto a ser investigado, a educação, como elo comum entre as diferenças, surgindo assim, a necessidade de se conhecer a descoberta do outro, presente na etnia guarani kaiowá, os quais são os portadores de conhecimentos e formas de ver o mundo, em harmonia e respeito, com as tradições e as formas de vida existente na natureza.

Para se avançar na proposta investigativa, foram importantes, as referências e orientações, teóricas e práticas, questionadas e provocadas pela pesquisa em gestação, pela Prática de pesquisa e observações em loco, através de convivência e pesquisa oral. Nas atividades de campo, houve a identificação e o contato com as lideranças da etnia e os responsáveis pela educação indígena na aldeia, além da aproximação com a comunidade. Quanto à fundamentação teórica da problematização, reflexões e possíveis contribuições históricas e pedagógicas, foram consultados autores que possibilitam reflexões teorias e

desenvolveram ou que desenvolvem pesquisa sobre o tema, pesquisado, entre os quais cita-se: Alun Moslow; François Hartog; Michel de Certeau; Paulo Freire, John Manuel Monteiro; Luis Lima Costa; Manoela Carneiro da Cunha; Graciela Chamorro e Isabelle Combés; Antonio H. Aguilera Urquiza; Eder da Silva Novak; Carmem Junqueira; Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa; Zygmunt Bauman; Stuart Hall; Nestor Garcia Canclini; Luís Donisete Benzi Grupion, entre outros com maior ou menor consulta e contribuição à execução dessa pesquisa. As Leis e a Educação escolar Indígena; buscando adequá-los de acordo com o desenrolar das atividades práticas e teóricas, assim se pode projetar um corpo para o desenvolvimento da pesquisa.

A educação e sua prática pedagógica, exige um olhar apurado, carregado de sensibilidade, atento ao cotidiano, aos sujeitos, que interagem dentro de um mesmo espaço dinâmico que se constrói nas relações diárias. Condições e necessidades a serem dominadas por todos os profissionais, envolvidos nas relações humanas, principalmente às que envolvem a educação. No entanto, na prática constante, essa relação de percepção do outro e da outra, que envolvem as diferenças, em todos os aspectos, de gêneros, de classe social, de credos, de cultura, ou mesmo étnicos, são tantas vezes negligenciadas, as diferenças são preenchidas pela invisibilidade ou negação dos sujeitos, por práticas que sofrem influências da pedagogia tradicional ou do próprio senso comum presente no conceito cotidiano do processo ensino/aprendizagem, que simplesmente preza pelo tratamento em que se universalizam conceitos hegemônico de igualdade, desconsiderando as riquezas das diferenças, nos processos de interações, que podem ser construídos em sala de aula.

Entre tantas situações do cotidiano e da rotina pedagógica no ensino de história, percebe-se as mais distintas situações, mas pela indiferença, acaba se reproduzindo como situações normais em que os sujeitos, são tratados como meros espectadores, num sistema único de uniformidade entre todos, de forma em que os sujeitos diferentes em seu processo em construção, são simplesmente ignorados, condicionados à invisibilidade, por mais que essa situação seja explícita, em que os personagens insistem em se fazer presente, demarcando seu espaço, assumindo sua diferença, provocando no educador atitudes de indiferença, de modo que sua existência enquanto sujeito e cidadão, acabam sendo negada. Essa constatação requer uma reflexão profunda dos educadores, que devem abandonar sua zona de conforto, buscando interação com realidade e com os sujeitos que constroem. A disciplina de história ainda tem como uma das suas principais responsabilidades a preparação de pessoas que sejam capazes de exercer a sua cidadania, atuando como sujeito de direitos e como sujeito político

de maneira eficaz e consciente. Sendo que essa cidadania não pode ser entendida como uma via de religiões, de gêneros e ser tolerante com a diversidade de outros sujeitos que também são cidadãos (BRIGEL, LIMA, 2015, p. 106).

Constatação que não é tarefa fácil, uma vez que exige, se colocar no lugar do outro ou da outra, sentir o processo em construção sob o olhar do outro ou da outra, todo o desconforto que tantas vezes sentem ou passam, motivados principalmente pelo desconhecimento, de sua cultura, de seus valores, o que de certa forma se torna uma forma de violência, imposta por um projeto político de dominação etnocêntrico europeu.

Aceitar-se como colonizador, será essencialmente, dissemos, aceitar-se como privilegiado não legítimo, quer dizer como usurpador. O usurpador, sem dúvida, reivindica seu lugar e, se for necessário, o defenderá por todos os meios. Admite, porém, que reivindica um lugar usurpado. Isto é, no momento mesmo que triunfa, admite que triunfa dele mesmo uma imagem que condena. Sua vitória de fato, portanto, jamais o satisfará: resta-lhe inscrevê-la nas leis e na moral. Ser-lhe-ia necessário para isso convencer os outros, senão ele mesmo. Tem necessidade, em suma, para desfrutá-la completamente, de lavar-se de sua vitória, e das condições nas quais foi alcançada, daí seu encarniçamento, surpreendente por parte de um vencedor, em aparentes futilidades: esforça-se por falsificar a história, faz reescrever os textos, apagara memórias. Não importa o quê, a fim de conseguir transformar sua usurpação em legitimidade (MEMMI, 1977, p. 56).

Já que simplesmente se impõem conceitos, prontos acabados, como verdades universais, que simplesmente negam, a singularidade dos sujeitos, a identidade dominante se constrói com a negação do outro(a) considerando a diferença como algo negativo a ser combatido, nessas condições se necessita, reconhecer a própria existência, reconhecendo a existência do outro(a), em toda a sua essência,

...é que a relação com outro não se dá numa única dimensão. Para dar contas diferenças existente no real, é preciso distinguir entre pelos menos três eixos, não que pode ser situada a problemática da alteridade. Primeiramente, um julgamento de valor (um plano axiológico) o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época, me é igual ou me é inferior (pois evidentemente, na maior parte do tempo, sou bom e tenho auto-estima...). Há, em segundo lugar, a ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro (um plano praxiológico) adoto os valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é neutralidade, ou indiferença. E terceiro lugar, conheço ou ignora a identidade do outro (seria o plano epistêmico) aqui não há, evidentemente, nenhum absoluto, mas uma gradação infinita entre os estados de conhecimento inferiores e inferiores (TODOROV, 2016, p.269).

Reconhecer as próprias carências ou deficiências requer exercícios de humildade e abertura para mudanças, o que exige sensibilidade e humanidade, para reconhecer-se no outro e na outra, como seres humanos portadores de história e de conhecimento diferente. Justamente essa relação de privilégio e reflexão provoca um novo olhar sobre os outros e outras, permitindo conhecer, reconhecer e sentir a multiplicidade cultural e humana presente

nos espaços em que se faz parte e se possibilita a construir-se. Assim é possível perceber e sentir, a pluralidade em que o sujeito se constrói e se faz presente, o que desenvolve a humildade de assumir os defeitos, as deficiências e as carências pedagógicas, presente na invisibilidade e na negação das diferenças, estimulando uma nova Prática de respeito e valorização dos variados sujeitos. Para tal se fez necessário, um processo de desconstrução de valores históricos e pré concebidos, até preconceituoso, buscando conhecer o outro, a outra, em seus conceitos, valores, visão de mundo, forma de ver e fazer a educação em sua essência e valor. Assim se construiu a verdadeira aproximação pedagógica de forma propositiva, com os alunos e alunas, em todas as suas singularidades e pluralidade. Foi possível então perceber toda a riqueza e diversidade presente na profissão e nas relações humanas que nela se envolvem e se relacionam.

Destaco aqui a contribuição do Mestrado Profissional em Ensino de História, que instrumentalizou com elementos teóricos, abordagens sistemática da produção intelectual, apresentou pensadores, cientistas sociais, educadores, historiadores, envolvidos com a produção de conhecimentos, sensíveis à Prática educativa, em suas mais variadas esferas e áreas de saberes, possibilitando as reflexões críticas, permitindo reconhecer a existência dos outros(as), e suas diferenças, me colocando em contato com os verdadeiros atores sociais, do processo de construção da educação, cito entre esses atores, os povos guarani/kaiowá, presença constante, nas atividades e práticas profissionais, no entanto sempre negligenciados, assim fortaleço a importância do mestrado profissional em minha formação intelectual e profissional que através de uma proposta de atividade etnográfica, sobre os alunos, da etnia guarani kaiowá, existentes e frequentes das escolas públicas no ensino médio, pesquisa a qual se mostro profundamente inquietante e questionadora, por isso mesmo gratificante e promissora, revelando um universo cosmológico, histórico e cultural diversificado e rico em conhecimento, exclusivo de um povo, com capacidade de interação com o meio ambiente, de produção de conhecimento, de construção e de herança patrimonial, de respeito à vida, de fazer educação de uma maneira particular, próprio de um rico acervo milenar, carregado de valores e significado, repassado de geração para geração, de respeito entre si e ao meio no qual estão inseridos.

Dessa forma, pôde-se aguçar a sensibilidade, a reflexão sobre Prática pedagógica, permitindo reconhecer a existência de diferentes saberes, das diversidades culturais, do valor da existência das diferenças, da cultura dos outros e das outras, e a de se colocar no lugar e pensar a partir do olhar do outro e da outra, tornando visível o que antes era invisível, mesmo

que gritante, mas que era negado. O reconhecimento das próprias carências nas pesquisas, das deficiências profissionais na prática, me enriqueceram, enquanto pessoa e profissional, despertando a necessidade de avançar no conhecimento e na Prática pedagógica, surgindo dessa forma, o objeto de pesquisa, a respeito da educação pública formal, oferecida pelo Estado, e o conceito de educação tradicional para os povos indígenas, em específico a etnia guarani/kaiowá. Tendo a preocupação de conhecer o saber, a forma, a cultura, a relação desse grupo étnico, com o mundo externo à sua cosmologia, a relação entre si, os conceitos que orientam e formam seus valores ancestrais, a forma de resistir, manter suas tradições, como transmitem seu conhecimento, perspectivas quanto sua existência e sobrevivência no cotidiano em constante transformações, com novas exigências e desafios, cada vez mais excludentes das minorias, principalmente aos povos originais.

Considerando as Legislações vigentes, que garantem o direito à Educação Escolar Indígena, e educação não Indígena, aos povos indígenas, principalmente depois da Constituição de 1988, presentes no Artigo 210, que passam a se orientar no respeito aos conhecimentos tradicionais e aos costumes de cada comunidade, valorizando e fortalecendo as identidades étnicas, proposta pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), que possam contribuir e elucidar as questões orientadoras da pesquisa, que venham ter como resultados, reflexões para contribuir nas Práticas pedagógicas da educação escolar indígena e não indígena.

A prática do ensino aprendizagem é um processo histórico dinâmico em constante movimento de ação e reação existencial, política, social, econômica e cultural, em que interesses e poder se fazem presentes, devendo ser essa a tônica que orienta a reflexão e a prática pedagógica dos profissionais em educação, envolvidos no universo do ensino formal, reconhecer e entender a realidade em construção é um desafio constante, exige do educador senso crítico sensibilidade e tolerância em relação ao ambiente em que está inserido e encontra-se em constante movimento, impulsionado pelos sujeitos, envolvidos nesse processo, conhecer esses sujeitos em suas diferenças e protagonismo histórico em constante movimento, é a proposta que provoca ações para compreensão da construção histórica e existencial dos sujeitos envolvidos.

Na busca de pistas e entendimento dos sujeitos, há necessidade de conhecê-los, entende-los e valorizá-los em suas multiplicidades históricas e culturais, o que provoca essencialmente, ações que obriga romper com o olhar homogêneo universalizante euro centrista da Prática pedagógica e das narrativas oficiais tradicionais, no qual há um tratamento igualitário dispensados aos sujeitos, sem se estar atento às múltiplas diferenças existentes em

um mesmo ambiente. Conhecer esse universo, motiva exercícios, investigação e prática reflexivas, que proponham mudanças de atitudes, possíveis com pesquisa da própria realidade inserida.

A proposta da pesquisa, em um primeiro momento se preocupa em investigar e pesquisar os elementos teóricos presentes nas ações e práticas pedagógicas tradicionais, como forma de reconhecer deficiências específicas nas metodologias presente na prática dos docentes, também se faz necessário buscar conhecimento pesquisar sobre teorias e Práticas pedagógicas alternativas, como forma de construção e reflexão de novas práticas; em um segundo momento há preocupação de conhecer os sujeitos históricos e seu protagonismo, para tal existe a necessidade do olhar sensível e metodológico do professor, incorporando a função de pesquisador, se aprofundando no conhecimento dos outros e das outras em sua integralidade humana e nas suas diferenças, principalmente aos que se encontram culturalmente mais distantes da realidade tradicional.

Há uma necessidade de se colocar no lugar do outro, buscar sentir a realidade por ele vivenciada, perceber seu olhar sua forma de ver, entende e interagir com o mundo que compõem a sua própria realidade, é preciso sentir a existência do outro fazendo parte da própria existência. Fazer parte do cotidiano do diferente, experimentar essa vivência, conviver, conhecer, ser parte de um mesmo universo cosmológico, de conhecimento cultural único, é a tarefa com a qual deve se ocupar o pesquisador, como forma de encontrar mecanismo, métodos de se colocar a serviço da produção de conhecimento propositivo adequado à realidade e aos desafios proposto a convivência com os outros, com o diferente, buscando sempre a construção enriquecedora do conhecimento dialético de valorização das varias formas de conhecimentos convivendo entre si e com os outros, em um mesmo espaço.

É máster ainda destacar conhecer a historicidade do outro, a luta, as estratégia de sobrevivência, o processo de construção da própria identidade étnica, a própria história desse povo que os garante quanto sujeitos e reforçam o seu constante protagonismo histórico enquanto povo, frente a violência, as ameaças e os desafios aos quais são expostos historicamente, diante de um projeto político excludente que nega sua existência, mantendo-os na invisibilidade, ou reforçando a negação da existência dos povos indígenas, quando muito reforçando padrões estereotipados ou estilizados.

Sobre a metodologia adotada deve se salientar, a pesquisa proposta foi construída através reflexão teórica de pesquisadores da produção do conhecimento histórico e da produção pedagógica adotada ou utilizada por professores das Ciências Humanas, principalmente da disciplina de História, o que propôs leituras e investigação bibliográfica,

construção de suporte teórico adequado à linha de pesquisa adotada, voltada para a história a cultura e educação tradicional indígena, em específico a etnia indígena Guarani/Kaiowá, foram desenvolvidas atividades ligadas à História Oral e pesquisa etnográfica, bem como atividade em loco com a comunidade Guarani/Kaiowá, para tal se faz necessário o mínimo de conhecimento da língua materna desse povo, a qual tenho noções básicas, que foram aperfeiçoadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o que permitiu maior aproximação cultural ao grupo pesquisado. Foram elaborados questionários fechados objetivos, destinados a professores de educação indígena e aos alunos indígenas, os menores, com autorização prévia dos pais (anexos), também foram aplicado entrevista direcionada semiestruturada, a alguns líderes, aos professores e ao coordenador, sobre o conceito, a função e importância da educação formal não indígena e a educação tradicional indígena para a comunidade.

A pesquisa de campo aconteceu por meio de observação participativa, com o em contato direto com os sujeitos estudados, alunos, ex-alunos, professores, coordenador e lideranças tradicionais. Buscando interagir com as pessoas que foram pesquisadas, com o intuito de conhecê-las, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo o que se foi ouvido e observado. A entrevista se fez de forma participativa com olhar sensível e observador, o qual ocorreu em vários momentos na escola, com alunos do ensino médio, que estudam, ex-alunos que desistiram, já concluíram, ou que deram continuidade à educação não indígena, e liderança indígena. Houve ainda algumas etapas da pesquisa com os professores e coordenador da escola da comunidade, com entrevistas semiestruturadas e diálogos.

A produção de fontes para o estudo teve como base, a elaboração de instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários fechados, entrevistas abertas com conversas e diálogos semiestruturados, visitas e participação em atividades celebrativas.

A opção pela História Oral se deu em função da população a ser estudada, considerando serem portadores de forte conhecimento e tradição oral, com vasto conhecimento e saberes tradicionais, possibilitando assim as reflexões necessárias à construção teórica da pesquisa histórica,

É claro que a passagem do oral para o escrito é muito importante, quer para a memória, quer para a história. Mas não devemos esquecer que:

- 1) oralidade e escrita coexistem em geral na em geral nas sociedades, e esta coexistência é muito importante para a história.
- 2) a história, se tem como etapa decisiva a escrita, não é anulada por ela, pois não há sociedade sem história. (LEE GOFF, 2003, p. 53)

A metodologia a ser aplicada permite a valorização do saber cosmológico, presente na memória e nas relações internas do grupo, bem como possibilita a captação da essência, do saber locar, presente na fala dos portadores do conhecimento, permitindo que possam se

expressar na área do conhecimento a qual possuem domínio ancestral, o que enriquece de maneira ímpar a pesquisa e contribuí de forma decisiva no seu resultado positivo. A História Oral permite ainda ao pesquisador que o mesmo possa ir além das observações e ter contato com elementos e vivencia que os sujeitos da pesquisa percebem e sentem.

Discute os usos que a História Oral ganhou em sua retomada nas décadas de 1970-80, destaca o potencial que essa metodologia oferece, a capacidade que cada narrador ou entrevistado tem de expor sua memória e seus sentimentos frente em relação ao assunto ou situação vivenciada (THOMPSON, 1997, p. 51). A História Oral não é uma forma simples de criar registros, ou então entender um fato já estudado, sobre outra forma, além do documento escrito. Mas, sim um método que permite perceber elementos como as memórias, vivências, situações testemunhadas e os saberes particulares sobre o assunto abordado nas palavras do entrevistado. Das narrativas extraiu-se os elementos essenciais, delas se originou as principais fontes da pesquisa e os melhores resultados.

Sobre os caminhos que podem ser utilizados na observação das narrativas e que o pesquisador deve se atentar é imprescindível observar as pausas e o ritmo da narração, a velocidade com que se narram alguns fatos, ou seja, alguns dotados de grande aceleração e breves menções, enquanto outros são lembrados com profundidade e em detalhes. É neste sentido, observando os detalhes das narrativas construídas pelos entrevistados sobre a sua própria história, que poderemos identificar as marcas que a história tem deixado para eles em sua própria experiência vivida e compartilhada (PORTELLI, 1997, p. 28). Também se fará reflexões, que identifiquem as falhas ou interesses do Estado Brasileiro, onde se possa propor e construir formas eficazes, de autonomia dentro da comunidade indígena, propondo educação que tenha aplicabilidade e resultados dentro e fora da comunidade, onde a população possa de fato construir alternativas, de sobrevivência local, com acesso às tecnologias, fortalecendo sua cultura e o respeito às tradições.

As atividades de campo buscaram seguir rigorosamente atenta aos objetivos da pesquisa, com grande ênfase à História Oral, permitindo e respeitando o protagonismo, dos sujeitos participantes da pesquisa e o seu lugar de fala,

Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta.

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade. (RIBEIRO, 2017, p, 152 e 151)

Em conformidade com as leis que amparam e orientam a pesquisa e a produção do conhecimento, tendo como compromisso o respeito aos valores éticos estabelecido pela legislação brasileira e aos códigos de conduta e respeito à autonomia dos povos indígenas.

Ao apresentar as considerações segue-se a estrutura da dissertação: a organização da pesquisa antes proposta e organizada em três capítulos, foi acrescido por mais uma parte, provocado durante o questionamento da banca, pelo professor Paulo Marcos Esselin, a respeito de como libertar a classe dominante dos velhos hábitos ou como liberar os povos nativos dos velhos hábitos e preconceitos que facilitam a sua dominação? A busca de reflexão sobre possíveis resposta, permitiu pesquisar produções teóricas sobre as origens dos questionamentos, levando a descoberta do continente Abya Yala, conceito nativo de um dos possíveis nomes originais do continente, levando à retomada de uma narrativa da história nativa, como alternativa à história colonizadora eurocêntrica, permitindo o acesso de grande produção teórica e reflexiva sob o tema, na busca de decolonização do saber local.

No Primeiro capítulo foi desenvolvido uma pesquisa sobre a ocupação da América pelos primeiros homo sapiens sapiens com as teorias mais aceitas, também foram apresentadas reflexões sobre a chegada dos europeus no continente e seu projeto de dominação e imposição colonialista, e uma reflexão sobre a ótica da produção histórica a partir do conceito da ideia de uma história original dos povos nativos do continente, o qual se denomina Abya Yala, como uma resposta ou alternativa ao domínio das narrativas colonialistas eurocentrista e busca para o caminho de decolonização da América Latina e autonomia dos povos originais, buscando um elo identitário comum entre todos povos do continente.

O Segundo capítulo, voltado para uma breve história e políticas indigenistas dos povos indígenas do Brasil e do Mato Grosso do Sul em destaque sobre os Guaranis/Kaiowá, utilizando das entrevistas e diálogos locais, para buscar apresentar a sua história, sua organização comunitária na aldeia Pirákua, sobre o histórico da aldeia, a relação interna na comunidade, relação com o meio ambiente, formas de manter e preservar as tradições, maneira de fazer e transmitir a educação tradicional, conhecer os valores tradicionais da comunidade, identificar os conceitos cosmológicos ancestrais e sua importância na identidade do povo, a forma de ver e fazer a educação tradicional dentro dos valores e da comunidade indígena da aldeia Pirákua, identificar o significado, sua importância dentro da construção da história e da identidade enquanto povo ou nação, as relações e os interesses dentro de suas transmissões, também serão analisados a educação formal oferecida pelo Estado, dentro dessa comunidade, e a educação indígena tradicional dentro dessa comunidade, com a opinião dos

líderes tradicionais da comunidade, para essa pesquisa foram identificados 4 líderes tradicionais, dois deles foram entrevistados em momentos próprios e também foi entrevistado o cacique o líder político eleito pela comunidade.

No Terceiro capítulo foram desenvolvidas reflexões Práticas e teóricas, no ensino de história, nas escolas públicas não indígena no ensino médio, abordagem e o tratamento aos povos indígenas, guarani kaiowá, da aldeia Pirákua; encontro e o desencontro entre os europeus e os povos indígenas americanos e do Brasil; o objeto da pesquisa as atividades, os aportes teóricos e a metodologia aplicada no processo de desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo é tecida as considerações sobre a pesquisa desenvolvida, com análises das entrevistas, da pesquisa, das observações, dos anseios da comunidade, as expectativas, os desejos e os desafios com a educação formal, oferecida pelo Estado, as relações construídas entre o saber local e a educação formal externa, da situação em que a comunidade encontra-se, suas dificuldades para transmissão e preservação da cultura, das tradições e do conhecimento. As influências e as mudanças na comunidade com presença da educação mantida e oferecida pelo Estado, possíveis contribuições ou críticas a ela, o que a comunidade espera da Educação. As considerações finais da busca propor e construir formas eficazes, de autonomia dentro da comunidade indígena, propondo educação que tenha aplicabilidade e resultados dentro e fora da comunidade, onde a população possa de fato construir alternativas, produzir alternativas de sobrevivência local e sustentável, com acesso às tecnologias, e novos conhecimento que fortaleçam a cultura e o respeito às tradições.

Para elaboração dessa pesquisa e sua teorização, algumas obras tiveram maior contribuições, ainda que não citadas diretamente, foram fundamentais para elaboração da dissertação, as quais destacam: “Povos Indígenas Em Mato Grosso Do Sul. História, cultura e transformações sociais”, organizado por Graciele Chamorro e Isabelle Combés; “Políticas Culturais e Povos Indígenas”, sob organização de Manuela Carneiro da Cunha e Pedro de Nimeyer Cesarino; “O Fim do Império Cognitivo. A afirmação da epistemologia do Sul”, de Boaventura de Souza Santos; “Necropolítica”, de Achille Mbembe.

PRIMEIRO CAPITULO: AMÉRICA, OCUPAÇÃO E INVASÃO: TERRAS DE ABYAYALA.

História é, no fundo, esse nome vindo de longe que foi eleito para reunir e manter juntas essas três dimensões, do passado, do presente e do futuro. Para mostrar e interrogar o que os reúne e os separa, com todas as combinações possíveis da parte daquele que os manuseia (indivíduo, grupo, instituição, Estado) a partir da sua situação presente e para agir sobre ela, direta ou indiretamente (por exemplo, pela escola). Uma vez lançado com Heródoto, o nome pegou e não parou de ser retomado, corrido, modificado, amplificado, louvado, elogiado, ridicularizado, denegrado, recusado, etc., mas sempre permaneceu presente: imediatamente disponível. Hoje *Mnemosine* suplantou *Clio*, pelo menos no espaço público. (François Hartog, *Crer em História*)

Pesquisas históricas sugerem várias teorias a respeito da ocupação humana, sobre o continente o qual sob a narrativa eurocêntrica, ocidental judaica cristã, se conveniu chamar América. Tendo como premissa batizar como se primeiros fossem a ocupar esse continente, com um propósito “cristão”, mercantil e burguês emergente, em assegurar e tomar posse e controle dessas terras, negando aos habitantes locais, os povos originais, nativos da terra, sua própria história, a sua humanidade e o direito sobre ela, reconhecidos, como apenas parte de um mesmo mundo, embora diferentes, sob a condição de seres humanos inferiores. Os fatos datados em fins do século XVI, conforme documentos fartos, dos navegantes e exploradores da época, são incansavelmente divulgados como forma de perpetuar, legitimar e legalizar a apropriação dessas terras, no continente recém inaugurado, até então inexistente, segundo a ótica européia, inicia dessa forma o período de dominação e exploração dessas terras, como posse das vossas majestades européias, com poderes absolutos como convenientemente, ficou caracterizado esse período de transição Medieval/Moderno, segundo a nossa tradição histórica.

Herdeiros de Heródoto, historiador grego, sob a perspectiva de François Hartog, que possibilitou o nascimento da ciência História e seus questionamentos, as formas de produção e narrativas históricas e apropriação das narrativas, recebem influência, da ótica de quem as produz, tecendo valores impostos com violência e opressão, dizimando qualquer forma de oposição, negando a existência e a essência do outro, de certa forma impossibilitando o reconhecimento das diferenças existentes no outro, uma vez que a exemplo de um espelho, busca se no outro, a própria imagem refletida, positivando as qualidades e negando, ou negligenciando quando sabedor dos próprios defeitos, no reconhecimento do outro, e acentuando as prerrogativas idealizadas como negativas do outro, estimulando o preconceito, a discriminação ao diferente, nessa perspectiva, (HARTOG, 2014, p. 18) considera que a base

da nossa historiografia, se faz sob essa reflexão teórica, mesmo que mediado pelo contato com o conhecimento empírico do outro.

A história são decerto este espelho no qual o historiador não cessou jamais de olhar, de interrogar-se sobre sua própria identidade: ele é esse que olha e é olhado, questionador-questinonado – enfim, sempre conduzido a declinar seus títulos e suas qualidades. O que é ele: historiador ou mentiroso? Donde a importância, na história das interpretações de Heródoto, demarcar bem a cesura entre o historiador das Guerras Médicas e o Heródoto, dos outros, geralmente trado como um outro Heródoto. Onde está ele: a serviço de um príncipe ou de uma cidade, exercendo o papel de olho e de memória escrita?...

O espelho de Heródoto é ainda olho do *histor* que, percorrendo e contando o mundo, o põem em ordem num espaço grego do saber e, em idêntico movimento, constrói para os uma representação de seu passado próximo, ou seja: o *histór* faz-serapsodo e agrimensor. Contudo ultrapassando a si mesmo, ele é também este espelho através do qual outros, na seqüência, tenderam a ver o mundo. Levanta-se assim a questão do texto de história. (HARTOG. 2014. P. 40, 41).

A construção do conhecimento histórico, enquanto ciência humana e disciplina escolar, exige, o reconhecimento dessa condição, tendo como base de nosso conhecimento a produção histórica, intermediada pela narrativa sob a matiz greco/romana, ocidental judaica cristã, ou seja, eurocêntrica. Reconhecida tal condição, é possível também reconhecer as próprias limitações e as possibilidades de fragilizar as narrativas tradicionais, já que a História enquanto conhecimento não pode negar sua essência, como também os interesses de dominação hegemônica capitalista em sua produção. Mesmo que escondidos nas entrelinhas existem pistas, resquícios da presença do outro, o que exige dos historiadores e cientistas sociais a capacidade e a sensibilidade, de leituras e compreensão de mundos e as relações de poder e dominação, reproduzidas entre opressores e oprimidos.

No primeiro momento, o da pedagogia do oprimido, objeto da análise deste capítulo, estamos em face do problema da consciência oprimida e da consciência opressora; dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão. Em face do problema de seu comportamento, de sua visão do mundo, de sua ética. Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, divididos, que temos de encará-los. A situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais. Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro.

Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os

“demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (FREIRE. 1987, p. 23 e 24).

Nesse contexto, os levantamentos históricos a serem apresentados, obedecerão a produção histórica disponível, tendo a preocupação de reconhecer as limitações do tempo, do espaço e dos interesses, intermediados por alguns dos grandes clássicos das ciências humanas os quais permitiram um novo olhar sob a existência do outro e também por novos e velhos atores, autores e saberes, que permitem dar voz e vez aos marginalizados da terra. Tendo sempre a consciência e a responsabilidade exigida pelo historiador.

Neste ensaio, tentaremos centrar a reflexão sobre a história na temporalidade, situar a própria ciência histórica nas periodizações da história e não a reduzir à visão europeia, ocidental, mesmo que, por ignorância e em virtude de deficiências importantes de documentação, sejamos levados a falar sobretudo da ciência histórica europeia. (LE GOFF. 1990, p. 13)

1.1 Da Gênese ao Êxodo

Uma espécie extremamente bem sucedida na escala da vida, partilhando a mesma gênese histórica e biológica, o homo sapiens, partiu de um único ponto, percorreu imensas distâncias, superou desafios e sobreviveu, ocupou e colonizou todo planeta, utilizando para tal toda a sua capacidade empírica e cognitiva, para adaptar e transformar o meio ambiente, construindo e valorando os espaços com sua intervenção, adequando-os à sua própria sobrevivência e necessidades; a cada novo elemento, a cada nova descoberta, sendo transmitida e retransmitida para serem aprimorada pelas novas gerações, construindo significados para própria existência, alterando as relações com o meio com os demais membros da própria espécie, sendo interativa e benéfica em trocas de experiências tecnológicas e culturais ou extremamente danosas a determinados grupos mais sensíveis, ao contato com grupos externos.

Os humanos modernos, os homos sapiens, surgiram no continente africano entre 150.000 e 200.000 anos atrás.

Os Homo sapiens teriam evoluído a partir de algum tipo de anterior de humanos, e que a maioria dos cientistas concordam teria ocorrido há 150.000 anos na África Oriental, a qual estaria povoada por sapiens, que pareceria exatamente com os humanos modernos”... afirmando ainda, que há 70.000 anos os sapiens teriam chegado na Península Arábica, na Eurásia e posteriormente na América, nesse período também entre 70.000 e 30.000 teria surgido uma nova forma de pensar, o que é denominada como: Revolução Cognitiva, originando uma forma de pensar e criar uma maneira de se comunicar, a linguagem, o que permitiu partilhar informações, descobertas e conhecimento sobre o mundo, criar objetos, ou criar e compactuar mitos, unindo e identificando grupos comuns, cooperando e celebrando

entre si os mesmos mitos, diferenciando-se dos demais grupos exógenos. (HARARI, 2016, p. 22)

Os grupos humanos em constante mobilidade e luta pela sua sobrevivência, rapidamente ocuparam a península Arábica, o território da Eurásia, chegando ao continente americano, convivendo durante longos períodos com outros homínídeos, no entanto os *Homo sapiens* foram os únicos a lograr êxitos, na luta pela sobrevivência, sendo as demais espécies extintas ao longo da história, umas das últimas espécies a conviver com os humanos modernos foram o *Homo denisova* desaparecidos a mais ou menos 50.000 anos e os neandertais, desaparecida a aproximadamente 30.000 anos atrás, se o desaparecimento dessas espécies está ligado ao contato com os *sapiens*, não permite a estes a culpa, mas o certo é que tão logo a chegada deles a esses locais, as populações nativas eram extintas (HARARI, 2016, p. 31).

O *Homo sapiens* é a espécie que mais se adaptou, criou e/ou alterou as condições no planeta para a sua sobrevivência, para tal utilizou de sua capacidade empírica e cognitiva, de entender o mundo ao seu redor, interferindo ou interagindo diretamente no meio ao qual está inserido, essa capacidade técnica e tecnológica de produzir conhecimento e os meios necessários à sua sobrevivência, possibilitou vantagens em relação às demais espécies, criando uma estreita dependência em relação à natureza, uma vez que todo seu sustento é dela retirado, levando a espécie estar em constante movimento ou habitando em áreas de abundância de alimentos, que ofereçam condições necessárias a sua sobrevivência, utilizando e adequando o seu conhecimento na sua relação com o meio de acordo com as suas necessidades.

Em sua longa jornada alguns grupos chegaram ao continente americano.

A espécie a qual pertence todos os outros seres humanos, incluindo os índios, americanos, é *Homo Sapiens* cuja origem se deu na África. Os índios americanos descendem assim de populações advindo de outros continentes, provavelmente a Ásia, que aqui se fixaram em um período ainda indeterminado. (NEVES, 1995, p. 178):

No entanto o povoamento do continente americano, apresenta grandes desafios para construção da sua história

A antiguidade do velho mundo África, Europa e Ásia é bem documentada, ainda que estejam ligados a diferentes interpretações, no novo mundo a América, há ainda muitas incertezas, as evidências são menos abundantes e muita controvérsia, o que desperta uma variedade de interpretações. (FUNARI, JUSTAMAND E OLIVEIRA, p. 2019).

A teoria mais comum sugere que a ocupação humana no continente americano, esteja entre 12.000 anos, em um dos períodos glaciais, quando teria se formado uma ponte entre a Ásia e a América, em que o fundo do mar do estreito de Bering teria ficado descoberto. A

partir daí, teriam ocupado inicialmente os planaltos norte-americanos seguindo em direção ao sul e ocupado todo o continente.

As quatro perspectivas do povoamento do continente americano são descritas de forma resumida abaixo:

1) Migração pelo estreito de Bering:

os primeiros grupos humanos teriam migrado do continente asiático para o continente americano pelo estreito de Bering por volta de 30 a 10 mil anos atrás. Foi postulada academicamente pelo antropólogo tcheco Ales Hrdlicka, no início do século XX.

2) Migração marítima pelo oceano pacífico:

Essa tese postula que os grupos humanos teriam chegado ao continente americano por navegação de cabotagem. Foi proposta pelo etnólogo francês Paul Rivet, no artigo Les Malayos-Polineses em Amérique, de 1926, e no seu livro: As origens do homem americano de 1943 (RIVET, 1960).

3) Migração via Antártida:

esta hipótese foi formulada pelo antropólogo português A.A. Mendes Corrêa (1926), que postula a possibilidade de grupos humanos terem migrado da Austrália e Nova Zelândia

para o sul do continente americano, utilizando a Antártida como ponte de passagem.

4) Migração Atlântica: essa hipótese é fundamentada nas pesquisas de Rivet (1960) e foi defendida por Guidon na Segunda conferência sobre o povoamento das Américas, no ano de 2006. Dessa forma, explicando a possibilidade de grupos humanos terem migrado por navegação de cabotagem do continente africano para o americano em um período anterior à migração via Bering, os fósseis de Zuzu e Luzia, que apresentam morfologias africanas, seriam fortes argumentos na sustentação dessa hipótese (OLIVEIRA. 2019, p. 45, 46 e 47).

Essas teorias, apresentadas sobre a ocupação humana no continente americano, ainda que divergentes sobre a forma ou data, representam o reconhecimento dos primeiros habitantes desse continente, permitindo aos mesmos a legitimidade sobre os solos aos quais habitam milenarmente, construindo sua história e um vasto painel riquíssimo em conhecimento e diversos patrimônios cultural e ambiental. Reconhecendo assim a construção de sua própria história em relação e integração ao meio aos quais faziam parte, história e memória registradas no conhecimento e sabedoria dos povos nativos e nos anais do tempo da ocupação desse continente, e que sofreram uma tragédia fratricida com a conquista do seu continente pelos europeus.

Conquista e não “descobrimto” ou encontro (termos empregados pelos apologistas destas empresas), porque a palavra conquista é a que melhor simboliza a história do continente americano nestes 500 anos: o genocídio organizado e casual, o nascimento do colonialismo, que posteriormente estender-se-ia em direção à Ásia, África e Oceania, o extermínio de centenas de culturas e religiões que nada tinham a ver com a evolução natural dos povos do continente. E, por último, o surgimento de estruturas que condicionam até o nosso desenvolvimento e a soberania de maior parte dos países americanos. (GALEANO. 1988, P. 9)

Prosseguindo ainda sobre esse projeto de dominação e exploração do continente, pelos europeus, Somoza continua a reflexão sobre o impacto da conquista do continente americano,

A América, quando os espanhóis chegaram, era portanto, um continente com 40 mil anos de história, onde povos dedicados à agricultura conviviam com outros que faziam da caça e da pesca a sua sobrevivência, servindo-se dos produtos

espontaneamente oferecidos pela natureza e onde avançava um processo de unificação política, cultural e científica.

De uma população de total calculada em oitenta milhões de pessoas, restam – apenas 34 a 36 milhões, nas estimativas mais otimistas.

[...]Claro que se pode afirmar que a América representou a primeira área longínqua de experiência para o colonialismo, que a partir de então se expandiu sucessivamente através da África e da Ásia. Mas ao contrário dos outros povos, os nativos americanos transformaram-se em minoria numérica (como no Brasil, Chile e Colômbia) ou, ainda, foram fisicamente dizimados para favorecer a imigração (como nos Estados Unidos Canadá e Argentina). Os sobreviventes se concentraram nos países mais miseráveis, onde constituem a parte mais pobre, perdendo progressivamente a língua, a cultura e a religião. Num primeiro tempo, escravos, hoje “cidadãos” de países dos quais nem ao menos se sentem parte. (Id, 1988, p. 12 e 13)

Situação e reflexão histórica de décadas atrás, mas que nunca deixaram de ser atuais, principalmente, ao testemunhar o desenrolar político e econômico do momento histórico atual. Na qual as elites econômicas dominantes se estruturam politicamente e belicamente, dominando o Estado, controlando os meios ideológicos e políticos, perseguindo sistematicamente as classes marginalizadas pelo sistema capitalista, neoliberal em franca ascensão no continente latino americano e em países periféricos de outros continentes, usando a repressão estatal violenta e criminosa contra as organizações sócias e populares, eliminando lideranças, através de assassinatos, prisões, ameaças e com golpes de Estado, legitimados, pela tutela dos interesses capitalistas liberal, como forma de controle da população marginal, excluída do sistema inibindo protestos, manifestações populares e qualquer possibilidade dos marginalizados, conquistarem o poder, se manter no poder ou lutar contra o sistema neoliberal imposto a todo custo, com destruição de vidas e do meio ambiente, numa clara política de extermínio, principalmente a grupos minoritários historicamente marginalizados. Aos quais estão sendo negados os direitos naturais, privatizados pelo interesse do capital, sem acesso a água e a terra os povos originais tem sido exilado de sua própria terra. Sendo a resistência e a luta, suas únicas estratégias de sobrevivência, num sistema disposto a tudo a eliminá-los, a bem do lucro e da ganância desenfreada, mesmo que signifique o preço de extermínio da vida em toda a sua diversidade, bem como o fim da espécie “sapiens sapiens”.

Abordar a história presente é extremamente desafiante, provocante, pelo fato de sermos testemunhas existenciais do presente, o que não significa que os fatos históricos, acontecidos e narrados, não tenham sido presenciados e vivenciados por testemunhas existenciais de sua época. O fato é que o momento geopolítico global permite o dinamismo quase simultâneo das informações em tempo real, à qual podemos ter acessos a qualquer tempo em qualquer lugar. No entanto a essas condições deve se focar no estoicismo dialético

de ser historiador, aguardar o desenvolvimento dos fatos e a ação de seus atores perante aos novos desafios que se apresentam e a forma de se portarem e se posicionar sobre eles.

1.2 - Abya Yala

Produzir essas considerações reflexivas foram propostos como desafio pessoal de estar atento a novas leituras, novas produções novos contextos históricos, novas abordagem, uma forma de reconhecimento à cultura e respeito ao outro e sua trajetória histórica de lutas e resistência perante um projeto de extermínio e de negação da sua própria existência enquanto seres humanos, com direitos plena à vida e de respeito ao seu jeito de ser.

Ao denominar, dar um nome a um objeto significa de certa forma a negação de sua existência anterior e apropriação de sua essência pós seu reconhecimento e batismo, permitindo ao inventor o direito criar os próprios conceitos e interesses presentes na nomenclatura particular de acordo à sua visão de mundo e interesses, a quem detém esse poder de nomear e registrar seus feitos, presentes e sob o domínio da própria história, inaugurando um momento histórico novo o qual, seguindo suas tradições, de se apropriar de recursos, que possam garantir lucros e dominar territórios, hora segundo suas próprias narrativas, se tornaram descoberto.

O ato nominalista não é inocente, “[...] mas um postulado jurídico de posse” (SUBIRATS, 2006, p. 122), definir a palavra própria para designar algo permite apropriá-lo. Tampouco o de Colombo foi fruto de um neutro olhar de âmbito científico, pois impetrou um ato colonial que desqualificou epistemicamente todo o conhecimento e nomenclatura indígena. Negar os nomes existentes e atribuir novos foi decisivo para a colonização mental dos nativos. Como a linguagem, ao invés de algo cosmético e superficial, é uma estrutura profunda, subjuga-la é central no processo de dominação. Isto levou a Nebrija inserir, em 1492, na introdução da primeira gramática de uma língua vulgar (castelhano): “A língua sempre foi a companheira do império”.

[...] A nomeação *América* para o quarto continente surgiu no mapa mundi em 1507 – e para indicar o domínio ibérico desde a Terra do Fogo até o Sudoeste atual dos Estados Unidos da América – mas foram como Índias, Índia Ocidental, El Dorado, Novo Mundo que, sucessiva e concomitantemente, as novas terras foram nomeadas.

[...]

Ao inventarem estes nomes, os europeus, além de eliminar as denominações originais dos povos que aqui viviam há milênios e ocultar toda alteridade, faziam uma projeção de si próprios, representando o novo mundo como um *continuum* da Europa. Não há uma descoberta da América. Esta nasce ontologicamente sob o signo do encobrimento, da negação do Outro, da ocultação da miríade de outridades aqui presentes². Os povos, a fauna e a flora serão apenas um substrato a conquistar, explorar, massacrar. Ainda no século XVI, Las Casas e Montaigne denunciaram o quanto a humanidade empobreceu com este epistemicídio-genocídio.

Os milhares de povos originais (carijós, caigangs, aymaras, tojolabales...) foram orientalizados como *índios*, enganosa alegoria que advém do equívoco de onde Colombo pensa ter chegado. Este roubo de nomes próprios e a dissolução das infinitas nuances e conseqüente homogeneização identitária foi um passo fundamental na destruição das formas de conhecimento e da cosmovisão dos colonizados. Este despojamento também ocorreu com a população trazida da África,

submetida à mesma identidade colonial e racial: negros. Se, inicialmente, inventou-se um *ser asiático* para os nativos, a ideia de *índios* logo será tupinambizada, uniformizando e simplificando no imaginário os ameríndios apenas como silvícolas nus e primitivos, deletando completamente a memória das altas civilizações (LESTRINGANT, 2006). Obviamente, “[...] a suposta barbárie destes povos foi inventada com bruto cinismo pelos que desejavam a terra alheia” (RETAMAR, 2005, p. 45).

A passagem descrita desenvolve uma História crítica, à produção histórica oficial tradicional eurocêntrica a qual se universalizou e impôs a narrativa colonial europeia sobre os demais povos do planeta, em específico a que aborda a ocupação dos europeus, aos demais continentes, a qual busca colonizar o saber e impor seu poder de dominação, sobre todas as formas de relações, sociais, econômica, política, cultural, religiosa, como forma de dominação e imposição de seus valores colonialista capitalista. Colocando o a Europa no centro da produção do saber e sobre o controle de poder econômico hegemônico atual, legitimando conceitos de raças, de diferenças geográficas, buscando classificar as distintas sociedades humanas em inferiores e superiores, tendo como paradigma impor os valores culturais europeus em toda sua potencialidade, da sua insaciável fome e ganância, representada pelo seu modelo econômico em ascensão, o capitalismo, sedento de consumo e lucro. Carregando consigo o processo de colonialidade, que insiste em perpetuar nas estruturas sociais e nas esferas de poder.

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. [...]

[...] Enfim, o êxito da Europa Ocidental em transformar-se no centro do moderno sistema-mundo, segundo a apta formulação de Wallerstein, desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o *etnocentrismo*. Mas no caso europeu esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, *naturalmente* superiores. Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (Mignolo, 1995; Blaut, 1993; Lander, 1997). Porém, notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente. Os povos colonizados eram raças *inferiores* e –portanto– *anteriores* aos europeus (QUIJANO. 2005, p. 121 e 122)

Ao identificar, reconhecer e sentir esse processo, de colonialidade, os diferentes grupos sociais e políticos que em comum partilham a mesma realidade o mesmo sentimento e a exploração capitalista, possibilitaram com que alguns cientistas sociais sensíveis a situação das populações marginais, dos viessem a refletir sobre elementos necessário para se contrapor à narrativa histórica eurocêntrica. Conscientes de serem os povos marginalizados, portadores e construtores, de sua própria história, anterior à chegada dos europeus, os povos originais têm se preocupado no resgate e no fortalecimento de sua tradição, da sua cultura, de seu desenvolvimento, sabedoria e conhecimento acumulado, registrados em seu jeito de ser, nas simbologias, na tradição oral presente língua, na alimentação, nos rituais, nas relações externas, na forma de viver e interagir com o meio ambiente, no respeito às divindades, presentes na natureza. Com um claro resgate do seu protagonismo histórico, em oposição à história tradicional. Inicia-se assim um novo processo, de alternativa ao processo eurocêntrico capitalista liberal.

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais. Esse trabalho de desconstrução é um esforço extraordinariamente vigoroso e multifacetado que vem sendo realizado nos últimos anos em todas as partes do mundo. [...]

No pensamento social latino-americano, seja do interior do continente ou de fora dele e sem chegar a constituir um corpo coerente, produziu-se uma ampla gama de buscas, de formas alternativas do conhecer, questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal. De acordo com Maritza Montero (1998), a partir das muitas vozes em busca de formas alternativas de conhecer que se vêm verificando na América Latina nas últimas décadas, é possível falar da existência de um modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele, que constitui propriamente uma episteme com o qual a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma outra perspectiva, colocada enfim no lugar de Nós. As ideias centrais articuladoras deste paradigma são, para Montero, as seguintes: - Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.

- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo. - A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento. - O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica. A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer. A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles (Montero, 1998). As contribuições principais a esta episteme latino-americana são identificadas por Montero na teologia da libertação e na filosofia da libertação (Dussel, 1988; Scalone, 1990), bem como na obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda (1959; 1978) e Alejandro Moreno (1995). (ALMEIDA, SILVA. 2015, p. 44)

Diante dessa perspectiva histórica entende-se a relação entre a cultura de imposição eurocêntrica, portadora de domínios da produção de conhecimento único, e a sua própria noção de modernidade e desenvolvimento, sobre a forma o e conceito de colonialidade.

A Colonialidade encontra-se em cada âmbito da existência humana: no trabalho; no sexo; na subjetividade; na autoridade; no conhecimento eurocêntrico; na escola e no seu currículo, e se articula a vários tipos de hierarquias: étnicas, raciais, sexuais, gênero, conhecimento, de linguagem, religiosa, portanto, a Colonialidade envolve um complexo sistema de hierarquias, por isso, a rede Modernidade/Colonialidade compreende que além da Colonialidade do poder, há também as dimensões do saber, do ser e da natureza [...]

[...] O conceito de Colonialidade do poder mostra a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelos invasores coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial e também possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. (ALMEIDA, SILVA, 2015, p. 47).

Essa relação de colonialidade, de conceitos de superioridade da civilização ocidental cristã, a qual reivindica para si o conceito de modernidade e desenvolvimento civilizatório, que os tornaria superiores, com missão de levar o desenvolvimento e a modernidade aos povos bárbaros a ser implantado aos povos considerados inferiores. O modelo a ser seguido deve ser implantado fora Europa. Os povos bárbaros, selvagens desprovidos de conhecimento, desconhecedores do trabalho, alheios ou resistentes a esse processo moderno de desenvolvimento civilizatório, a eles devem se infligir violência se for o caso, fato representado pelas “guerras justas” para que não se oponham ao projeto de modernidade econômica imposto pelo colonizador, violência quase sempre inevitável, pelo colonizador representado como um herói, muitas vezes na luta contra o mal, dizimando as culturas diferentes, não cristãs, salvando-os da condição de bárbaros, de desalmado devolvendo a eles através próprio sofrimento imposto a condição de humanos a serem agora providos de almas. Considerando a violência, o sofrimento e o sacrifício dos outros povos, como inevitável pelo caráter civilizador e modernizador, dos quais são portadores.

Os povos que viviam/vivem em Abya Yala foram as primeiras vítimas e os sujeitos desse processo de inferiorização, classificados como povos bárbaros; foram objeto de vários processos seja a dizimação física dos indivíduos até a homogeneização cultural, ora através da violência física, ou da catequese, ora através da escola. (ALMEIDA, SILVA, 2015, P. 49 e 50).

O termo Abya Yala, utilizado nessa conjuntura, tem por intenção se opor ao nome de América batizada pelos europeus em sua chegada nesse continente.

Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa *Terra madura*, *Terra Viva* ou *Terra em florescimento* e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas).

Abya Yala vem sendo usado como uma auto-designação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wadseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência. Muito embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.

[...] A ideia de um nome próprio, que abarcasse todo o continente, se impôs a esses diferentes povos e nacionalidades no momento em que começaram a superar o longo processo de isolamento político a que se viram submetidos depois da invasão de seus territórios, em 1492, com a chegada dos europeus. Juntamente com AbyaYala, há todo um novo léxico político que também vem sendo construído, em que a própria expressão, povos originários ganha sentido. Essa expressão afirmativa foi a que esses povos em luta encontraram para se autodesignar e superar a generalização eurocêntrica de povos indígenas. Afinal, antes da chegada dos invasores europeus, havia no continente uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes que se distinguiam como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huaraoni, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante, entre tantas nacionalidades e tantos povos dele originários. (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 27).

Ainda que o termo América Latina, continue dominando a produção intelectual, nas ciências sociais ou humanas, considerando a sua consolidação pelo uso recorrente ao longo dos tempos. A opção por um processo histórico de reconhecimento de suas particularidades presentes nas diferentes culturas, nos mais variados grupos, representa uma resposta, a própria existência e resistência dos povos originais de Abya Yala, possui um caráter, de resgate da própria identidade de grupo, tantas vezes silenciados, pela imposição colonial de produção de conhecimento. Recuperar termos próprios, a eles potencializar valor cultural inibido de se manifestar, possibilita ressignificar a própria existência, fortalecendo os grupos excluídos, construindo as condições necessárias, para que os mesmos sejam portadores e construtores da sua própria história no porvir.

SEGUNDO CAPITULO: OS POVOS NATIVOS DO BRASIL E POLÍTICAS INDIGINISTAS

Chegança

Sou Pataxó
 sou Xavante e Cariri
 Ianomâmi, sou Tupi
 Guarani, sou Carajá
 Sou Pancaruru
 Carijó, Tupinajé
 Potiguar, sou Caeté
 Ful-ni-o, Tupinambá
 Depois que os mares
 dividiram os continentes
 quis ver terras diferentes
 Eu pensei: Vou procurar
 um mundo novo
 lá depois do horizonte
 levo a rede balançante
 pra no sol me espreguiçar
 Eu atraquei
 Num porto muito seguro
 Céu azul, paz e ar puro
 Botei as pernas pro ar
 Logo sonhei
 Que estava no paraíso
 Onde nem era preciso
 Dormir para se sonhar
 Sou Pataxó
 sou Xavante e Cariri
 Ianomâmi, sou Tupi
 Guarani, sou Carajá
 Sou Pancaruru
 Carijó, Tupinajé
 Potiguar, sou Caeté
 Ful-ni-o, Tupinambá
 Mas de repente
 Me acordei com a surpresa:
 Uma esquadra portuguesa
 Veio na praia atracar
 Da grande-nau
 Um branco de barba escura
 Vestindo uma armadura
 Me apontou pra me pegar
 E assustado
 Dei um pulo lá da rede
 Pressenti a fome, a sede
 Eu pensei: Vão me acabar
 Me levantei de borduna já na mão
 Ai, senti no coração
 O Brasil vai começar.
 (Letra e musica de Antônio Nóbrega)

Sobre os primeiros habitantes e ocupação do atual território brasileiro,

O arqueólogo André Prous (1992) esquematizou a cronologia das ocupações dos grupos humanos no Brasil nos seguintes segmentos:

1º) Pleistoceno anterior a 12 mil anos B.P., quando os primeiros grupos de caçadores e coletores chegaram ao território brasileiro, com uma tecnologia lítica, sem produzir cerâmica ou conhecer a agricultura;

2º) O período arcaico entre 11 a 8 mil anos B.P., grupos caçadores e coletores que se estabelecem, processo de sedentarismo, dotado de uma tecnologia de pontas de projéteis de rocha, surgimento da arte rupestre e surgimento da cerâmica em alguns pontos do Brasil;

3º) Arcaico recente de 4 a 1 mil anos B.P., surgimento da agricultura, surgimento das comunidades humanas, princípio de organização, difusão da cerâmica, tecnologia lítica aprimorada e arte rupestre.

4º) sociedades indígenas pré-cabralianas 1mil anos B.P. até 1.500 d.C. os grupos indígenas conhecidos pelos colonizadores portugueses na época do descobrimento. (FUNARI, JUSTAMAND E OLIVEIRA, 2019. apud PROS, 1998. p. 48)

Oficialmente o Brasil enquanto território é inaugurado com a chegada de Cabral em terras do hemisfério Sul banhado pelo Oceano Atlântico, em fim do século XV, episódio precedido por Colombo, ao continente batizado de América, a esse período se convencionou chamar de pré-história.

Os europeus chamaram a sua presença de “história” e reservaram para todo o período que veio antes o termo “pré-história”, ainda que hoje se saiba que se usava a escrita na América já antes da vinda dos colonizadores. Os maias, civilização que se desenvolveu na México e na América Central, possuíam uma escrita muito elaborada, embora usada quase sempre em contexto religioso, ainda por ser decifrada. Os incas usavam cordas para registrar eventos, chamados quipos. Na verdade, muitos povos americanos tenham sistemas de registros comparáveis à escrita, como os povos nambiquaras e tupis, - na forma de pinturas corporais, adereços e decorações de objetos – como propôs recentemente o americanista britânico Gordon Brotherston.

[...]

No continente americano, o estudo da Pré-História surgiu em outro contexto. Nas Américas, a vinda dos europeus quase sempre significou o massacre e a escravidão dos ameríndios após duras batalhas e surtos epidêmicos e, mesmo quando e onde houve grande miscigenação, como no caso do Brasil, a referência dos estudiosos sempre foi a Europa e os europeus. A História era e, em certo sentido e continua sendo, a História da civilização européia (ou ocidental), não da indígena. [...]

[...] Do nosso ponto de vista, não se pode fugir às definições correntes, mas, ao mesmo tempo, não se deve aceitá-las de forma acrítica. Separar a História da Pré-História pelo critério do “uso da escrita” é inconsistente, no caso da América; assim como é artificial caracterizar a Pré-História como o estudo das origens de “outros povos”, pois, no caso do Brasil, ao menos um terço da população possui antepassados indígenas e, além disso, boa parte das nossas heranças culturais é ameríndia. Ademais, grande parte do que hoje constitui o Brasil ficou alheia ao mundo do colonizador, concentrado na costa: a maior parte da Amazônia (uma área imensa), mas mesmo o que chamamos de Centro-Oeste, até a recente Marcha para o Oeste, na década de 1940 (FUNARI, NOELI. 2016, p. 13 e 14).

A esse processo histórico iniciado com a ocupação do território atual brasileiro pelos primeiros habitantes a cerca de 12.000 anos nos quais os grupos étnicos desenvolveram grande diversidade cultural, ecológica, cosmológica e interação entre os demais grupos

populacionais do território, soma-se um novo elemento, a chegada dos europeus no século XV. Mudando radicalmente a história desses povos, as relações internas e externas.

Os europeus trouxeram consigo ambição e ganância, portadores e representantes de um novo deus, com costumes e valores individualistas, alterando o modo de vida e o habitat desses povos, com interesse de se apropriar das terras e das riquezas dessas e tornar extensão de seus Estados Nacionais, e posteriormente construir a ideia de um Estado Nacional soberano, o que viria a ser o Estado nacional brasileiro, o que levou a reordenação do espaço territorial que promoveu a subjugação, o confronto e a resistência, e, ainda, a extinção de muitos povos ameríndios, interferindo ainda no processo de migração comum entre os nativos em seu vasto território, ainda trouxeram consigo um projeto de dominação desses povos, morte e destruição, causados pelos conflitos bélicos, pela alteração do modo de vida tradicional e suas relações com o meio, e pela introdução de novos vírus, causadores de doenças fatais até então inexistentes no continente, que levaram a morte milhões de seres humanos, quanto dizimação de milhares de grupos indígenas. A essa situação Cunha apresenta a seguinte consideração:

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos pouco mais de 800 mil índios que hoje habitam o Brasil.

As epidemias são normalmente tidas como o principal agente da população indígena (ver, por exemplo, Borah 1964). A barreira epidemiológica era, com efeito, favorável aos europeus na América, e era-lhes desfavorável na África. Na África, os europeus morriam como moscas; aqui eram os índios que morriam: agentes patogênicos da varíola, do sarampo, da coqueluche, da catapora, do tifo, da difteria, da gripe, da peste bubônica, e possivelmente da malária, provocaram no Novo Mundo o que Dobyns chamou de “um dos maiores cataclismos biológicos do mundo”. [...]

Particularmente nefasta foi a política de concentração da população praticada por missionários e pelos órgãos oficiais, pois a alta densidade dos aldeamentos favoreceu as epidemias sem, no entanto, garantir o aprovisionamento.

O exacerbamento da guerra indígena, provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha de enfrentar os habitantes (ver, por exemplo, Franchetto e Wright in Carneiro da Cunha [org.] 1992), a exploração do trabalho indígena, tudo isso pesou decisivamente na dizimação dos índios. (CUNHA, 1994, p. 14 e 15).

2.1 A colonização portuguesa e o papel relegado aos povos nativos

A chegada de Cabral em terras hoje brasileira inaugura o período de apropriação portuguesa, das terras dos seus antigos habitantes, buscando sempre apropriar-se das terras em nome de vossa majestade, o contanto com os nativos teria sido pacífico a perceber pelos documentos desse primeiro contato, com certo misto de surpresa e curiosidade por parte dos nativos, incapazes de reconhecer os interesses dos nobres aventureiros, por outro lado esses, estavam movidos por outros sentimentos motivados pelos interesses de riquezas, buscado a glória da coroa português e a própria, esse momento teria sido a primeira narrativas sobre os índios do Brasil em documentos oficiais. O tratamento entre ambos aparentemente se demonstra pacífico, apenas da parte dos nativos, do outro lado já se tinha um propósito claro em relação ao novo mundo e seus habitantes originais.

Se os primeiros contatos entre índios e portugueses foram “amigáveis” no qual consistia apenas no “comércio” do pau-brasil durante a sua fase pré-colonial 1500 a 1530 esse “clima” de amizade passou a ficar cada vez mais hostil na medida em que os colonos efetivavam o seu domínio sobre as terras, e para isso ao se utilizaram dos conhecimentos indígenas sobre o território serviu como base para as instalações da empresa açucareira no Brasil no qual a primeira mão-de-obra usada para a implantação da lavoura canavieira foi à indígena e posteriormente o negro. Durante o período colonial tanto a escravidão do índio como a do negro era justificada baseada em argumentos como os de quê: os índios eram criaturas selvagens, bestas antropofágicas, já a escravidão negra tinha a justificativa de que eles eram “pecadores” descendentes de Caim e deveria aceitar a escravidão no “Novo Mundo” como forma de punição para alcançar a salvação.(MOURA; POTIER, ?, p. 06)

Em momento posterior percebe-se de qual forma os portugueses percebiam e tratavam os índios a partir de 1548. Durante o governo geral de Tomé de Sousa, onde em documentos é tratado de forma dual a relação com os nativos, onde se devia atrair os índios amigos e aniquilar os inimigos (SPOSITO. 2016, p. 33). A aliança com os índios, tinham além do objetivo de conseguir mão de obra para as atividades coloniais, complementarmente o intuito de guerrear contra os grupos que se opusessem à presença portuguesa em seus territórios (THOMAS, 1982, p. 220).

De forma simples pode-se afirmar que essa era forma mais comum dos colonizadores lusos tratarem os nativos, amigos ou inimigos, desconsiderando as diferenças culturais existente entre as centenas de grupos étnicos da região.

Essa dupla perspectiva, na verdade, era expressão da maneira simplificada como os colonizadores enxergavam os índios, resumindo toda diversidade étnica que havia na América, com centenas de etnias, portadoras de culturas e idiomas distintos, a basicamente duas únicas categorias: os Tupi e os Tapuia. Os chamados “Tupi” referiam-se a vários grupos étnicos que ocupavam a costa litorânea, mantendo semelhanças em relação ao idioma e a alguns hábitos culturais, como a prática da antropofagia e a liderança religiosa dos xamãs. Tupiniquim, Tupinambá, Topinaé, Caeté, Tamoio, Tabajara etc. tinham línguas parecidas, classificadas posteriormente pelos lingüistas como pertencentes ao tronco lingüístico tupi-guarani. Pertenciam,

também, a esse tronco os povos guaranis, que ocupavam parte do litoral sul da costa atlântica, espalhando-se para a América meridional até os territórios do Rio da Prata e Paraguai, dentro dos domínios hispânicos. Os povos que tinham idioma e hábitos diversos aos dos Tupi, eram denominados “Tapuia”; e isso indicava a inimizade dos povos Tupi em relação a esses grupos, podendo significar “escravo” ou “inimigo” (POMPA, 2003, p. 222). Muitas dessas etnias, às quais era atribuída uma “língua travada”, eram portadoras de idiomas pertencentes ao tronco macro-jê. (SPOSITO, 2016, p. 33 e 34)

Essas táticas de dividir para conquistar, foi uma das práticas políticas mais utilizada entre os séculos XVI ao XVIII, além da forte presença e influência dos Jesuítas e sua Missões na região, em destaque as presenças de Nóbrega na conversão dos grupos tupiniquins que viviam em Piratininga, José de Anchieta na província de São Vicente, Antonio Ruiz de Montoya e os religiosos da Companhia de Jesus, nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape em 1630, na conversão dos indígenas, ao cristianismo e a consequente submissão a uma cultura de dominação e imposição, como forma de domínio espiritual e consequentemente física, novos cristão e súditos a serviço da coroa, o que não foi tarefa fácil, como narrativas dos próprios religiosos.

Referente a esse período, torna-se importante destacar, os tratos e acordo comuns, que obedeciam e se faziam de maneira local, entre os encomenderos, Jesuítas e as lideranças indígenas, em destaque os acordos entre os Jesuítas e os Tupiniquins na Capitânia de São Vicente, a relação entre Tamoios e portugueses, nas capitânias do Sul e os tratos entre encomendero, Jesuítas e guarani no Paraguai, esses acordos no entanto não minimizaram, os conflitos, as guerras, a violência e a morte dos nativos, provocadas pelos colonizadores, que encontravam nas guerras justas, quer se utilizou entre os séculos XVI e XVIII, o amparo para justificar a sua política de dominação territorial, e a violência contra os povos indígenas que se opunham ou enfrentavam resistência ao projeto de colonização européia e invasão por eles de seu próprio território (SPOSITO, 2016), tendo como resultado desse conflito o extermínio de milhares de indígena e a extinção de centenas de grupos étnicos, restando aos sobreviventes sobreviverem junto ao novo sistema em implantação, ou se isolado nos mais distantes sertões ou recantos do seu próprio território, fugindo das ameaças e armadilhas dos brancos Costa (2010).

Durante esses três séculos se estruturou a relações de dominação entre os colonizadores e os povos indígenas, os colonizadores com sua violência habitual, com algumas políticas de exceção voltada à pretensa ideia de integração nacional com pretensa intenção de tornar o outro um ser “aculturado”, ideia essa formulada no governo Pombal com a proposta assimilacionista, negando ao outro seus direitos, sua cultura, sua história, seu protagonismo, relegando a eles a ideia de seres humanos inferiores. Esse projeto, no entanto,

não anulou a identidade dos grupos, que a sua maneira, mantiveram-se resistentes ao mecanismo de dominação imposto pelos colonizadores, seus recuos, seu silêncio funcionaram como estratégias de sobrevivência.

No século XIX, política assimilacionista de Pombal é retomada força pelos políticos nacionalistas, com a nítida intenção de criar uma nação com os moldes europeus, negando toda e qualquer possibilidade das manifestações existência de cultura pluralista, em oposição ao pretense modernismo europeu. A proposta é incorporar o índio como cidadão civilizado, ao contexto político e econômico do império brasileiro, desde que índio, o homem primitivo em estado de natureza, considerado por ele um mero autômato, mas que poderiam ser moldados pelo exemplo e educação e benefícios ideias essa defendidas por Bonifácio

Vale reforçar que o programa de civilização apresentado por Bonifácio tem uma intenção claramente definida, que se traduz numa política de integração do índio ao projeto de construção da nação brasileira e, neste sentido, se atribui ao próprio Governo do Brasil a “sagrada obrigação de instruir, emancipar, e fazer dos Índios e Brasileiros uma nação homogênea e igualmente feliz”. (COSTA 2010 Apud DOLHNIKOFF 1998, p. 4).

A se deparar com as ideias e projetos de José Bonifácio a respeito da questão indígena percebe-se o claro interesse, de incorporar os índios ao projeto de nação brasileira, tendo os mesmos como cidadãos, desde que os mesmo, recebessem instruções, ainda na infância, já que não estariam apegadas em sua cultura e aos costumes comuns de seu povo, já em relação aos adultos, estes deveriam ser iniciados com atividades agrícolas, com tarefas simples as quais demonstrassem maiores facilidades, em desempenhar, apresentando os instrumentos facilitadores da produção, como o arado gradativamente, forma rústica de produção agrícola européia. O que demonstra a preocupação de Bonifácio em instruir aos índios para dedicação ao trabalho, apresentando elementos importantes da necessidade educativa da época. O que evidencia a distinção entre o homem civilizado e o homem em estado selvático.

Assim, a análise do projeto de civilização dos índios de José Bonifácio nos permite compreender aspectos relevantes do processo de constituição da nação brasileira, especialmente o enfrentamento dos homens diante do desafio de se apresentar uma proposta de educação condizente com as necessidades da época que exigiam a disciplina dos homens para o trabalho produtivo. As propostas reformistas apresentadas por José Bonifácio demonstram seu interesse em implementar um projeto civilizador que tinha por objetivo viabilizar a nação, o que exigia empenho dos homens da época para vencer as diferenças raciais, culturais, cívicas e legais que impediam a homogeneidade da nação brasileira. (Costa,2010 p. 8)

Em meados do século XIX, nota-se que o projeto de nação, ganha destaque principalmente com a ideia da construção de uma identidade nacional, os políticos se mobilizam para criação de projeto de construção da figura de um único índio representante de uma unidade nacional, no sentido ideológico nacionalista, intenção era tornar o indígena um símbolo, com a

construção de um projeto nacional, o que enfrentava grande desafio ao deparar com a diversidade étnica dos povos indígenas em território brasileiro, mesmo por que os grupos ofereciam resistência, eram arredios, ameaçavam os colonos, recusavam o trabalho, e lutavam para conservar suas aldeias insistindo em suas tradições. Imagem em descompasso com ideia de tornar os índios em símbolos nacionais para compor o projeto de construção da memória e história coletiva do novo Estado. A imagem do indígena foi idealizada com a ideologia do passado, presente nos discursos, nas obras literárias, artísticas, literárias e histórica desse período, longe da realidade vivenciada pelos seus povos, nas distantes aldeias físicas e culturais, muito vivo, presentes e atuando no território nacional, e que eram ignorados e inferiorizados pela nação (ALMEIDA, 2003, p. 22).

bastante vivos e atuantes no século XIX, eram presença constante nos artigos das revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), nos Relatórios dos Presidentes de Província, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões da Assembleia Legislativa e das Câmaras Municipais. Essa documentação não deixa dúvidas sobre a atuação desses povos ao longo do século XIX, atuação essa que, como em períodos anteriores, influenciava os rumos das políticas para eles traçadas (ALMEIDA, 2003. p. 28).

A continuação do projeto assimilacionista do índio incorporado ao estado nacional, como cidadão da nação contava com a narração e apoio de intelectuais e de viajantes, alinhados com a política indigenista do século XIX, embora não viviam, absolutamente alheios às discussões políticas e sociais sobre os índios, mas que a certo modo partilhavam a ideia de transformar os indígenas em cidadão eficientes. As discussões, no entanto, eram acaloradas, sobre as práticas violentas ou não em relação aos povos indígena, no entanto as teorias racistas predominavam entre políticos e intelectuais que impunham aos nativos uma condição de inferioridade. O que os divergiam eram as potencialidades de alcançar a civilização, condição necessária para à sua incorporação ao cenário nacional da época, nesse campo atuava, José Bonifácio, que defendia capacidade dos índios civilizar-se, propondo a integração branda, e em campo oposto o historiador Varnhagen que afirmava a bestialidade dos índios que, no seu entender, só poderiam ser incorporados e submetidos por meio da guerra e do extermínio (ALMEIDA, 2003).

Mesmo com leis, debates e o vigor do projeto assimilacionista, o que prevaleceu foi o interesse e a força das oligarquias nacionais locais, a política indigenista da nação foi dividir os índios entre mansos e bravos e tinham, a possibilidade de escolher entre a ‘civilização’ e o ‘extermínio’, ou seja, entre uma submissão branda e uma violenta.

Para fins práticos, os índios se subdividem, no século XIX, em "bravos" e "domésticos ou mansos", terminologia que não deixa dúvidas quanto à ideia subjacente de animalidade e de errância. A "domesticação" dos índios supunha, como em séculos anteriores, sua sedentarização em aldeamentos, sob o "suave jugo

das leis". Essa era uma ideia geral, aplicável tanto aos grupos agricultores e, portanto, sedentários, quanto aos grupos caçadores e coletores. Na categoria de índios bravos, passam a ser incorporados os grupos que vão sendo progressivamente encontrados e guerreados nas fronteiras do Império: grupos dos afluentes d'Ório Amazonas, do Araguaia que se quer agora abrir à navegação, do Madeira, do Purus, do Jauaperi, e de outros tantos rios; grupos também, sobretudo pelo fim do século, do oeste paulista ou da nova zona de colonização alemã províncias do Sul. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992. p. 136)

A proposta assimilacionista, tinha intenção de integrar os indígenas à sociedade e torná-los cidadãos, com direitos individuais, considerando a vida comunitária e coletivista essencial da existência dos grupos étnicos, eram vista como obstáculo ao progresso, é evidente, nessa política a intenção de extinguir as aldeias, mas respeitando os direitos dos índios, em conformidade com a lei, enquanto assim fossem considerados.

Quanto à legislação sobre terras, o Regulamento das Missões manteve os direitos dos índios nas aldeias, decretando ser obrigação do Diretor Geral designar terras para plantações comuns, para plantações particulares dos índios e para os arrendamentos. Porém, o regulamento seguia as orientações assimilacionistas predominantes. Sobre as aldeias, decretava em seu artigo 1º § 2 que se informasse ao “Governo Imperial sobre a conveniência de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só”.¹⁵ A Lei de Terras de 1850 também estabelecia uma reserva de terras para a colonização de indígenas, porém foi o regulamento de 1854 que veio explicitar com mais nitidez a política assimilacionista do Império: reservava as terras para os índios em usufruto, afirmando que “não poderão ser alienadas, enquanto o governo Imperial, por ato especial, não lhes conceder o pleno gozo delas, por assim o permitir o seu estado de civilização” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992. Apud ALMEIDA. 2003, P. 30).

Durante o século se acirra o interesse das câmaras municipais e dos moradores em invadir e tomar as terras das aldeias, causando conflitos e violência uma vez que os indígenas resistiam às investidas para preservar suas aldeias, levando-os se fortalecerem e preservar suas identidades, entorno dessa unidade é que se construíram ações políticas contra pressões que insistiam em torná-los mestiços. Reforçando a ideia de um passado comunitário anterior a aldeia, da coletividade da terra mantinham o sentimento de unidade étnica comum a seu grupo, se fortalecendo no processo de territorialização nas aldeias (PACHECO 1999), sendo índios ou mestiços, de acordo com os próprios interesses. Vivendo em aldeias pobres sofrendo todos os tipos de pressões, os indígenas insistiram em se manter como aldeados, sobrevivendo em comunidade e em suas tradições, encontrando nessa organização coletiva e solidária, produzido nessas terras seus sustentos e rendimentos, encontrando no grupo, na sua organização proteção contra o sistema que lhes era imposto. Lutavam por seus direitos contra os fortes interesses econômicos em constante ameaça e intenção de extinção de suas aldeias e seus modos de vida.

O século XIX é marcado, como uma forma de busca de assimilação dos indígenas pela nacionalidade brasileira, em sua aceitação como pretensos cidadãos, buscando classificá-los

no máximo como mestiços, negando a eles a existência no presente, enquanto índios, reconhecendo apenas a sua existência no passado, relegando agora apenas uma imagem estereotipada até certo ponto romantizada, reservando a eles apenas o papel histórico de primeiros habitantes do Brasil, reconhecidos a partir da chegada dos portugueses. O não reconhecimento da existência dos índios, significava que suas antigas áreas de ocupação não mais eram habitadas pelos seus antigos donos, portanto deveriam ser declaradas devolutas e tinha um firme propósito nacionalista de apropriação de suas terras, como interesse nacional. A negação de existência de índios e a sua invisibilidade enquanto povo tinha por parte do governo, o nítido interesse, de reivindicar suas terras pelas autoridades locais.

A extinção de várias aldeias coloniais nas distintas regiões brasileiras, buscou o apagamento da identidade indígena, pelas autoridades e moradores, esse apagamento foi desafiado pelas ações políticas dos próprios índios, afirmando sua identidade indígena e seus antigos direitos previstos em acordos com a coroa portuguesa, desafiando os discursos de negação da existência dos grupos étnicos.

Do século XIX aos nossos dias, inúmeros povos indígenas deixaram de existir como etnias diferenciadas. Porém, muitos deles estão ressurgindo hoje mediante processos de etnogênese pelos quais reafirmam suas identidades indígenas e reivindicam direitos, sobretudo à terra coletiva, como se observa no Nordeste e no Espírito Santo...

[...]Os processos de etnogênese dos nossos dias, somados a essas e outras histórias sobre muitos índios desaparecidos, apontam para a importância de se repensar a presença e a atuação indígena na história do século XIX. No caminho inverso da historiografia do Oitocentos, historiadores, antropólogos e os próprios índios estão, hoje, ainda que lentamente, conduzindo os índios da invisibilidade ao protagonismo histórico. Com isso, contribuem para compreensões mais amplas e complexas sobre as histórias regionais e sobre a própria história do Brasil. (ALMEIDA, 2003, p. 36).

No desenvolver desse período, as mudanças e transformações são dinâmica, testemunha, o avanço do projeto Nacional, nos quais os indígenas são relegados ao esquecimento e à invisibilidade, lembrado como um agente do passado, os sobreviventes de políticas de extermínio, tanto das esferas de poder quanto das forças econômicas locais, em uma teimosa resistência e estratégias de sobrevivência insistem em existir, o século XX é marcado por política expansionista de ocupação territorial, com forte incentivo estatal, atingindo os povos indígenas mais isolados, com a presença de colonos e de projetos econômicos, atingindo vários povos assentados em seu território nacional, provocando fugas de seus territórios tradicionais, provocando mortes e destruição de várias etnias. Diminuindo drasticamente a população nativa. Mas o século não apenas de retrocesso, houve alguns avanços nas políticas indigenistas e no reconhecimento de sua existência e na conquista de alguns direitos assegurados na Constituição Federal, também é importante lembrar, a criação de órgãos voltados especificamente aos povos indígenas, como forma de proteger esses povos, garantir direitos, demarcar terras, e promover políticas sociais em destaque a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e ao período em que esteve sob a direção do Marechal Rondon, em que ocorreram grandes avanços na questão indígena, no entanto Vargas, em

oposição política a Rondon, enfraquece o SPI, permitindo aos fazendeiros locais a invasão de vastos territórios em São Paulo, Mato Grosso e Goiás. No entanto Vargas reconhece os serviços de Rondon, fortalecendo o SPI, e os trabalhos desenvolvidos por Rondon. Durante a ditadura militar o SPI foi extinto, em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Durante o Governo Geisel (1976-1979).

onde através de um projeto que tinha como plano de fundo fugir da obrigação da demarcação e abrir caminho para comercialização das terras indígenas e a exploração de suas riquezas ao capital privado. Tal projeto tinha como disfarce acelerar a emancipação dos índios sobre a tutela do Estado “visando sua integração” total a nação brasileira. (MOURA; POTIER, ? p. 21)

Postura, observada e adotado pelo atual governo Jair Bolsonaro, presente em seus discursos e com forte incentivos aos poderes econômicos, os quais têm agido livremente, atacando territórios protegidos, invadido área indígenas, matando lideranças populares atuantes, representantes de grupos e de movimentos sociais sem qualquer forma de repressão, inclusive com forte apoio de setores conservadores.

Considerando toda essa política oficial e não oficial de setores do agro negócios, dos avanços e retrocessos, os avanços em garantias de seus direitos étnicos e as conquistas sociais, têm permitido forte participação indígena na política, nos meios acadêmicos, ainda que com alto preço a se pagar com o ceifamento de vida de suas lideranças, contrariando as perspectivas que profetizavam sua extinção e negavam sua existência, demonstrada no alto número de mortande desse povo, que diminui drasticamente, nos séculos de colonização hoje se observa uma significativa mudança no aumento populacional conforme os dados do último senso divulgado pelo IBGE no senso realizado em 2010, população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas (IBGE)

Estar atento aos desafios inerente à produção e apropriação do conhecimento histórico crítico, sua produção, seu contexto, é uma exigência necessária ao pesquisador que se propõem a conhecer a História enquanto reconhecimento do outro; a busca, a curiosidade do saber e a possibilidade do acesso aos distintos conhecimentos, suas narrativas, suas intenções, leva-nos à constantes descobertas, abertura de ver, de interpretar o mundo em coexistência com o outro e à sua forma de ser e de existir (uma simbiose entre saberes ou ao menos um diálogo entre mundos diferentes). Assim ser capaz de aceitar e reconhecer a História indígena e a produção da história indigenista.

Desconstruir e construir valores presente no jogo de interesses, dos detentores do saber e dominadores do poder, num processo dialético, é possível entender as relações entre colonizadores e colonizados ou entre dominadores e dominados, ouvindo as vozes da história, principalmente dos que foram emudecidos, em sua história, mas que insiste em resistir,

impondo pela sua presença a sua história, mesmo que calado pela imposição de uma nova língua, de uma nova forma de se submeter ao sistema, escondidos e protegidos no seu jeito de ser, na identidade que se mantêm, contra toda a violência e opressão, dar voz a esses sujeitos, protagonista de outras histórias, que hora se manifestam e insistem em emergir, como protagonistas de um novo tempo, em que as condições são desfavoráveis, os instrumentos de opressão e violência, foram aperfeiçoados, a serviço de um mesmo projeto de dominação, mas agora mais voraz, com potencial destruidor maximizado, negando e eliminando toda forma de resistência organizada, que ousam se manifestar e lutar. O sujeito oprimido, invisibilizado enquanto protagonista, resistente aos mecanismos de uniformização humana, que se constrói e reconstrói, nas diferenças, na luta diária pela existência, esse é o oxigênio que faz com que a história exista, sendo portadora do passado, denunciante do presente e incerta quanto o futuro. Pois o presente, aos resistentes, pode ser um presente de grego, como bem alerta a História em sua missão de narrar a passagem do tempo dos humanos no planeta.

2.2 Do antigo Mato Grosso ao atual Mato Grosso do Sul, um estado originalmente indígena

Localizada no coração de um grande continente, essa região, segundo pesquisas teria sido ocupada por humanos a mais de 12.000 anos, que aqui se estabeleceram, fixando morada nos locais onde ofereciam condições à sobrevivência, tornando-se os habitantes originais, os detentores primários naturais do direito de livre viver nesses territórios. Por milênios foi essa a realidade desses povos, que aqui se desenvolveram conforme pesquisas arqueológicas e vestígios da presença humana em várias regiões, onde desenvolveram e construíram seus jeitos próprios de viver, cada qual com sua língua, valores e culturas, dominando técnicas de cerâmicas, produção de armas e objetos artesanais, domesticando plantas e animais, sobrevivendo em comum acordo com os demais vizinhos, com respeito e regras de convivência mesmo em seus conflitos, o que não era raro, no local abrigou milhares de pessoas, onde se estabeleceram, dando origem a centenas de grupos com diferentes valores e troncos linguísticos. Como se percebe essa região era indígena, mesmo antes dos índios existirem enquanto definição ou dos povos nativos serem denominados índios (MARTINS, KASHIMOT, 2018; SHIMITZ, 2018; ROGGE, SHIMITZ, 2018).

Com desenvolvimento histórico, no período cronológico tradicional em fins do século XVI, a dinâmica do processo histórico no continente, é alterada, com a chegada de novos grupos humanos, vindos de terras além mar a Europa, munidos de ganância, novos

armamentos, doenças e uma nova religião que os fazia sentir superior a qualquer outro povo, com o direito de se impor à qualquer povo e cultura, usando como tática a superioridade bélica, ou qualquer tipo de recurso, tanto de imposição passiva, sem o uso da violência, quanto o uso da violência pura, essa aparentemente a sua melhor vocação, exigindo dos povos da região cooperação, explorando suas confianças, espoliando suas terras e suas culturas, e em muitos casos escravizando os nativos quando julgassem necessário, de acordo com os interesses dos grupos dominantes, esses recém chegados por força de um tratado celebrado entre dois grupos humanos, conhecido por Espanha e Portugal, em suas distantes, uma cidade chamada de Tordesilhas situada um território separado por um imenso oceano, a milhares de quilômetros, tal qual a distância entre os valores culturais de ambos, reivindicavam para si a posse do novo território em nome de um rei e abençoados por um deus criador de tudo, dos quais acreditavam e se faziam representantes, alheios ao interesses dos quais os recém chegados representavam, as relações foram estabelecidas de acordo com a vontade do grupo exógeno, projetos de colonização e missões religiosas e com a presença de colonos, foram rapidamente, se apropriando das terras e de suas riquezas, inclusive sobre os habitantes nativos, assim a Espanha ocupa essa região, que a considera sua, por força do Tratado de Tordesilhas.(LANDA, 205; CARNEIRO da CUNHA, 2012; COSTA, 1999; FERRO, 2017; GANDAVO, 2003; VAINFAS, 1999; TODOROV, 2017).

Já no século XVIII, os lusitanos começam a agir no território controlado pela Espanha, movido pela ganância, motivados por prear índios, buscando riquezas, metais preciosos, lideradas pelos controversos bandeirantes, mas a serviço do serviço colonial. Nessas expedições em 1718, é encontrado uma grande jazida de ouro no Rio Coxipó, dando corrida ao povoamento da região, ajudando a povoar a região, forçando a mobilidade forçada de vários grupos étnicos em conflitos pela invasão da sua região, sendo muitas vezes atacados, obrigados a buscar abrigo cada vez mais no interior da região.

A descoberta do ouro no Rio Caxipó, afluente do Cuiabá, entre 1718 e 1719, marca uma notável inflexão na história da região aqui considerada. Até então, de fato, as autoridades metropolitanas portuguesas não manifestavam qualquer interesse pela posse desta específica porção do território sul-americano. [...] (QUEITOZ, 2018, p. 107 e 108).

Dado o contexto Portugal funda uma administração local para controle da extração do ouro, fundando em 1719 Cuiabá, em 1748 e criada a capitania de Cuiabá. A presença portuguesa na região pôs fim ao Tratado de Tordesilhas, reconhecendo a região como de Portugal, no entanto os conflitos entre Espanha persistiram, somente sendo sanando os conflitos no início do século XIX. Ficando essas terras como definitiva dos portugueses.

Embora dividido, do ponto de vista administrativo, o espaço mato-grossense (sul e norte) encontra-se unido por seu passado histórico. Cientes de que ao relato, à ordem dos fatos e ao acontecimento, o historiador precisa incorporar o recurso da construção do conhecimento perscrutando vestígios em fontes como cartas, periódicos, documentos, livros, matérias jornalísticas, narrativas e outras pistas. (BRAZIL, 2011, p. 01)

Inicia-se assim um novo processo de relações entre os não índios e os povos nativos, chegando posteriormente ao Sul de Mato Grosso, inaugurando a ocupação na região pelo novo grupo, que ocorreu somente a partir das primeiras décadas do século XIX, sob duas frentes de ocupação, uma vinda do Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), vindo a fundar Santana do Parnaíba, e outra vinda do Norte do Pantanal, região de Cuiabá, utilizando os núcleos de Corumbá e Miranda; ambas tinham na pecuária bovina sua principal atividade econômica. Esse processo de ocupação perdurou durante todo o restante do século XIX e início do Século seguinte (QUIROZ, 2018).

Durante esse período a região testemunhou dois importantes acontecimentos, a abertura das navegações brasileiras no Rio Paraguai (1856 a 1858) e a Guerra do Paraguai. Ambos os fatos ligados entre si, principalmente com o busca do fortalecimento dos Estados Nacionais e o domínio dos recursos naturais estratégicos às economias em desenvolvimento, o tratado assinado, permitindo a navegação já manifesta em si os ânimos já que era em caráter provisório, levando os dois países, Brasil e Paraguai (1864-1870) ao maior conflito bélico da história do continente sul-americano, ao Brasil viria se somar a Argentina e o Uruguai (BRAZIL, 2011, p. 12).

No tocante à província de Mato Grosso, a Guerra da Tríplice Aliança transformou-se em um divisor de águas no processo de ocupação da fronteira oeste do Brasil, promovendo mudanças em seu processo histórico, sobretudo no setor econômico, que passou a receber influência direta e decisiva da região do Prata. (CORREA, ESSELIN, MARIANI, 2018, p. 35)

Nesse período pós guerra, Corumbá se torna um importante polo, vinculado aos grandes centros platinos e nacional. Chegando à região, expressiva migração, vindas da Bolívia, Paraguai, Portugal, Itália, Espanha e árabes e emigração vinda do Rio Grande do Sul. (QUEIROZ, 2018, p. 17).

Assim nesse contexto vêm florescer uma importante indústria na região, a extração erva mate, espécie vegetal nativa abundante na região do Sul do Mato Grosso, produto utilizado em bebida derivada da folha dessa árvore, um hábito comum entre os guaranis, e antigos habitantes da região, uma vez em contato com os conquistadores europeus acabou sendo adotado por eles e seus descendentes, principalmente no Uruguai e na Argentina sendo esta a principal consumidora da erva mate do Sul do Mato Grosso. Vindo a se destacar no ramo de exploração da erva mate o empresário Tomas laranjeira, atuando no ramo desde

1870, adquirindo direito ao monopólio da exploração do produto nativo e a concessão das terras, estas ocupadas originalmente pelos Guarani e Kaiowá, sobrepondo-se desde o início ao território desses grupos étnicos, dessa forma o interesse econômico prevalece nessa região, transformando as condições locais pela empresa, vindo a desenvolver um eficiente esquema de transporte da erva, extraída no Sul de Mato Grosso, indo ao porto de Assunção, chegando até Buenos Aires. O negócio até então individual é sucedido em 1890 pela Companhia Erva Mate Laranjeira, uma empresa de sociedade anônima vindo a assumir grande influência no Sul do estado, movimentando a economia da região com um bem montado meio de transporte milhares de trabalhadores em sua grande maioria índios Guarani e Kaiowá, no entanto, havia também os produtores independentes de erva mate em constante conflito com a empresa, causando constantes conflitos entre ambos e muitas violências por parte da empresa. (FREIRE, 2014; AMARAL, 2014; EREMITES DE OLIVEIRA, ESSELIN, 2015; FERNANDES, 2017; QUEIROZ, 2018)

A região ainda recebeu constante fluxo de povoadores, do Brasil e do Paraguai, que se dedicavam a agricultura de subsistência e à pecuária, sendo elaboradores de erva-mate, tanto para o consumo quanto para o comércio. A ação dos migrantes e das elites locais aos poucos começa a se desgastar o monopólio da Companhia Erva Mate Laranjeira. Todo esse fluxo econômico era em torno do escoamento através do Rio Paraguai, o que preocupava as autoridades nacionais, que acreditavam que em situação de conflitos principalmente com a Argentina, estes poderiam facilmente bloquear as passagens fluviais. A alternativa, foi criar uma estrada entre São Paulo e Mato Grosso, concretizada em 1905, estreitando relações entre os dois. (QUEIROZ, 2018, p. 44).

Uma das mudanças mais significativa e de impacto está atrelada à Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, inaugurada em 1914, que inicia um novo processo, na história do Sul de Mato Grosso, desviando o centro econômico de Corumbá para Campo Grande.

O fato é que a NOB reorganizou o território, abriu “espaços vazios”, desmatou e dizimou tribos indígenas, o que possibilitou o aparecimento de novos núcleos urbanos e promoveu o aprimoramento dos já existentes, possibilitando o estabelecimento de uma rede de cidades na fronteira Oeste. [...] No sul de Mato Grosso, à beira dos trilhos, surgiram municípios como Três Lagoas, Água Clara, Ribas do Rio Pardo e Terenos; a ferrovia também permitiu o desenvolvimento de cidades, como é o caso de Campo Grande.

A despeito das relações comerciais, há que se destacar que a NOB também teria contribuído para transferência do foco comercial no sul de Mato Grosso de Corumbá para Campo Grande. Explica-se: no século XIX, a bacia platina através do porto de Corumbá era a principal “porta” de abastecimento e escoamento de produtos da região. [...] (TRIBULIANO, 2015, p. 237 e 238)

Com o novo cenário, o desenrolar da ocupação do território, as imensas áreas de fronteiras consideradas demograficamente vazias, recebem estímulos e projetos para a sua

ocupação do governo Federal. Medidas potencializadas a partir da década de 1930 com a Marcha Para o Oeste, durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas.

O programa de colonização inaugurado neste período tinha o objetivo de destronar o poderio econômico de capitais estrangeiros no país como era o caso do monopólio ervateiro e territorial da Matte. Iniciou-se então uma série de medidas que culminaram na extinção da Companhia, a primeira dessas medidas foi a constituição de 1937 que proibia a concessão de terras num espaço de 150 quilômetros contíguos da linha de fronteira. Já em 1941 Vargas não autoriza a renovação de contrato de arrendamento com a Matte e anuncia a colonização dos ditos “espaços vazios” contrariando os interesses da empresa que apesar disso rebateu o discurso oficial e esforçou-se para demonstrar que poderia contribuir para o avanço do desenvolvimento brasileiro promovendo a implantação das pequenas propriedades na região. (AMARAL, 2014, p. 161).

Em 1943, é criada a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), em terras adjudicadas à Companhia Laranjeira. Atraindo para a região grande contingente populacional. Ao longo das décadas 1950 e 1960, multiplicam-se as colônias agrícolas, levadas a frente por governos estaduais, empresas particulares e por governos municipais.

Um processo de colonização requer tempo para ser estruturado, não se realiza de uma só vez, de certa forma constitui uma exceção e de difícil execução, portanto deve ser uma ação permanente. A criação de legislação e instituições federais, estaduais e municipais, a partir de 1850, para solucionar problemas vinculados à terra, nas questões de colonização e povoamento, são mecanismos que poderiam dar uma certa segurança, quando se faz uma discussão quanto à legalidade e efetivação dos processos de colonização. Na verdade, essas legislações muitas vezes não eram criadas para legalizar as áreas daqueles que já estavam na terra, denominados posseiros, os quais ocupavam pequenas áreas, mas para regulamentar grandes propriedades ou colonizações particulares. A leitura que se pode fazer desse movimento está vinculado às questões políticas, onde os governadores de facção política diferente, ao assumirem o governo do Estado, criavam nova legislação e dirigiam suas críticas à legislação existente e ao governo anterior, muitas vezes preocupados com interesses particulares (CARLI, 2005, p.52).

Ao se observar a criação das colônias agrícolas, tendo como objetivo a expansão das fronteiras agrícolas, potencializou a economia local, permitindo desenvolvimento local, principalmente na região da grande Dourado, no entanto partes das riquezas continuam concentradas na posse capitalista da terra, enquanto patrimônio de produção de riqueza, atizou a ganância e ambição dos colonos na região, dos poderes políticos e econômicos locais, desconsiderando a tradição, a organização e a presença dos antigos e legítimos donos da terra, relegando-os a própria sorte ou condenando-os ao esquecimento, Problema que não se resolve por si só, ainda que os não indígenas dominem os setores produtivos e as esferas de poder os grupos indígenas continuam a existir, lutando pelos seus direitos ancestrais, enquanto os conflitos tem sido cada vez mais acirrados, principalmente quando a estrutura fundiária capitalista e ameaçada ou questionada.

Realidade ainda mantida, coma nova configuração territorial, após a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, nos quais os grupos étnicos sobreviventes à invasão de seus

territórios tradicionais, tem se posicionado em favor de sua ancestralidade, ao direito pleno a vida e a sua existência, direito a sua cultura, sua identidade, elementos intimamente ligados a forma de se relacionarem com a própria terra, marcando profundamente a história local, em que o modelo econômico capitalista os interesses empresariais, tem prevalecido e se fortalecidos, mas embora sedutores na ilusão da posse, tem cada vez menos oferecido resposta, ao futuro do planeta, sendo eles a ameaça mais evidente a existência a todas as formas de vida.

2.3 Os Sobreviventes

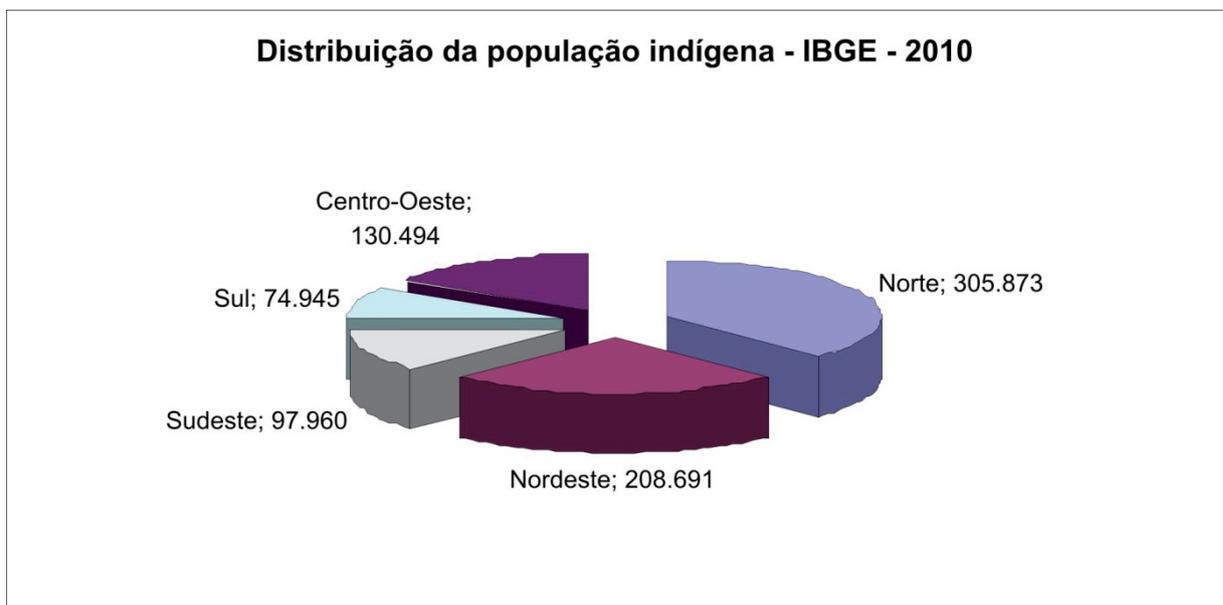


Ilustração 01: Gráfico da Distribuição da população indígena.

Fonte: IBGE. 2010.

Segundo o Censo do IBGE (2012), em 2010 a população indígena do Brasil era de 896.900 pessoas e a região Centro-Oeste tinha o terceiro maior contingente, contando com 130.494 índios, dos quais 34.238 vivem na área urbana e 96.256 na zona rural. Mato Grosso do Sul conta com 77025 indígenas, destes 61158 vivem em terras indígenas (TI) e 19867 não vivem nas TI.

Atualmente são grupos indígenas que sobreviveram à chegada dos brancos no atual Mato Grosso do Sul,

Os povos indígenas atualmente assentados em Mato Grosso do Sul são onze: Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowá e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-Xavante) e Guató, do tronco macro-jê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Camba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não

falam mais. Porém, nem sempre foi assim: vários desses povos chegaram de regiões vizinhas como o GranChaco (Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Chamacoco) ou de mais longe, como os Atikum, que vieram do Nordeste. Outros viviam nesse território no passado e hoje moram em outros Estados do Brasil, como os Bororo; e outros, ainda, desapareceram (Xaray, “Orejones”). E todos são, finalmente, produto da mestiçagem, biológica ou cultural, entre diferentes grupos indígenas e com a sociedade envolvente, produtos da história. (CHAMORRO; COMBES, 2019, p. 398 e 399)

O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena: - Guarani Kaiowá, Guarani N'baya e Guarani Nandeva: população estimada de 54 mil pessoas, aldeias concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai; - Guató, na região do Pantanal, tendo cerca de 400 pessoas cuja população encontra-se vivendo majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia; - Kadiwéu, cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena; - Ofaié com uma população por volta de 58 pessoas, alocados em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná; - Terena, com mais de 22.000 pessoas, concentrados na região do Pantanal e central do Estado; - Kinikinau, em torno de 200 pessoas que vivem na área do povo Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica; - Atikum, em torno de 80 pessoas que migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado e habitam um território cedido pelos Terenas no Município de Nioaque.

Os Kaiowá são povos falantes da língua guarani, dos quais são constantemente confundidos, diferença que os mesmo fazem questão de destacar, embora compartilhem muitos aspectos étnicos culturais, juntamente com os Guaranis Nandevá e Guaranis M'baya; os Kaiowás se identificam com os Paî-Taviretã do Paraguai, dos quais acreditam serem uma única etnia, conforme Graciela CHAMORRO (2015, p. 34), a historiadora ainda esclarece sobre a origem do nome Kaiowá, o qual deriva de ka'agua que para os povos de língua guarani, designava os grupos “que viviam na (-gua) mata (ka'a-)” (2015, p.35). Os povos Kaiowá, atualmente habitam vários municípios de Mato Grosso do Sul, principalmente em áreas rurais e em alguns municípios áreas nas urbanas, a língua falada é o kaiowá, de origem tupi-guarani, a qual já sofre influência do português, de espanhol e do guarani paraguaio, entre esses grupos étnicos, são poucos ainda os que mantêm seu modo tradicional de produção, devido as áreas habitadas já não oferecerem as condições adequadas de sobrevivência vivida no passado.



Ilustração 02: Mapa via satélite. Aldeia Pirákua.

Fonte: Google. 2019.

2.4 Pirákua, a Voz do Saber Local

As terras da Aldeia Indígena Pira kua foram demarcadas através da Portaria nº 280/MJ de 01 de junho de 1992, sua superfície total é de 2.384,0554 hectares. Está localizada no município de Bela Vista, MS, onde estão assentados os grupos da etnia guarani/kaiowá, o nome da Aldeia, registrada na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tem termo em língua guarani/kaiowá, possui o significado de lugar do peixe, uma possível referência a fartura de peixes no rio existente na região, o rio Apa. A aldeia Indígena Pirakua, está localizada na Rodovia MS-384, Bela Vista/Ponta Porã e está a cerca de 60 km da zona urbana de Bela Vista e, aproximadamente, a 400 Km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Essa área foi demarcada como Terra Indígena (T.I.), em 1986, é composta com aproximadamente 130 famílias e cerca de 600 habitantes, que vivem da agricultura, da caça, pesca, e alguns com vínculo empregatício, outros recebem benefícios como bolsa família, aposentadoria, entre outras atividades de subsistência.

Nos relatos e nas narrações feitas, pelos mais antigo, Pirákua é apenas o restante da antiga aldeia Suvirando, que ocupava uma vasta área de terra na região, formada por outras aldeias menores, como, Gua á ka, Kandiré, Anha'y, Rokayvy, Pyambu, Kapi i, Guasuty, entre outras da região, de onde os parentes foram expulsos com a chegada das grandes fazendas nos anos de 1940. Com a expansão da agropecuária as famílias foram expulsas de sua aldeia, se concentrando na aldeia Pirákua, foi assim que os moradores desta aldeia ao perceber que já não tinham mais para onde fugir, resolveram resistir e lutar para que esta terra fosse

demarcada. Na década de 80 iniciou-se a luta pela demarcação da terra, somente após 6 (seis) anos foi demarcada e homologada pela FUNAI (fundação nacional do índio). Atualmente em conversa com os mais velhos percebe-se que são originários de várias aldeias das proximidades e que acabaram se fixando no Pirákua.

2.5. O Mbu Ruvichá, o Cacique

Em conversa com o Cacique Gerson Lopes¹(38) ou “Mbu ruvicha” (líder na língua guarani) da aldeia Pirákua, durante a execução dessa pesquisa, o mesmo falou sobre a organização política da comunidade, afirmou que antes o cacique era indicado por grupos familiares, geralmente o com maior número de pessoas era o escolhido, essa forma de escolha foi alterada, e que sua liderança foi eleita de forma direta pela comunidade, considerando que nem todos dominam a leitura, principalmente os mais velhos, as cédulas foram feitas com fotos dos candidatos, facilitando a escolha, também há a figura do vice cacique, que sempre houve, mas que em seu mandato, não está sendo adotado, tem buscado liderar a comunidade com ajuda da comunidade, contando com apoio dos antigos, os líderes familiares da comunidade, através do diálogo tem evitados os conflitos familiares. Essa forma de liderar segundo ele evita sobre cargas. Ainda pretende melhorar o gerenciamento da comunidade, tem a intenção de formar um conselho, com a presença dos mais velhos, dos rezadores ou “Ñ nde Ru”, representantes dos professores, das mulheres, dos jovens e da saúde, para que possa discutir os problemas da comunidade e resolver coletivamente. Seu trabalho é mais político, representa externamente a comunidade em eventos, lutando pelo povo e fazendo reivindicações em nome de sua comunidade. Uma das suas principais preocupação é com a autonomia das famílias em encontrar alternativas para projetos sustentáveis, para sua comunidade, para contribuir nesse projeto tem a intenção de se especializar em Desenvolvimento Regional, formado em Licenciatura Intercultural com Habilitação Ciências Sociais, pela UFGD, no programa Teko Arandu, hoje é diretor da escola Pirákua sendo o primeiro indígena a desempenhar a função.

2.6. Ñ nde Ru, o Rezador, Ñ nde Sy, a Rezadora

Sobre as tradições, relação com o meio ambiente, sobre o conhecimento tradicional da comunidade, as informações se deram através de conversa informal com dois líderes tradicionais, os quais são portadores dos conhecimentos culturais, espirituais e tradicionais de

¹ Entrevista, concedida no dia 28 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

seu povo, ambos desenvolvem os rituais de rezas da comunidade, em dias de festas da comunidade, ou em situações em que são solicitados, indagados se seriam pajés ou Ñ nde Ru, disseram ser “yvyra ija” (preparado para ser) do “ñ nde ru”, são os rezadores, portadores dos conhecimentos espirituais e tradicionais da comunidade e que são na realidade são os líderes naturais da comunidade, com grande respeito da comunidade, os mesmos afirmam não terem essa função, a qual seria de outro líder tradicional, que teria sido escolhido pela própria comunidade o verdadeiro “ñ nde ru”, eles no caso seriam aprendizes embora com grande conhecimento eles se identificam como “Yvyra ijá” (preparados), no diálogo com um deles preferiu ser não identificado, justificou que em sua aldeia tem vindo vários pesquisadores, historiadores, antropólogos, inclusive de outros países, onde são constantemente requisitados, disse que isso é comum, as lideranças tradicionais serem pesquisados, no entanto têm se preocupa com exposição com que são submetidos, o que facilita a identificação das lideranças, que sofrem perseguição dos inimigos dos índios, sendo alguns inclusive assassinados.

Aos 62 anos, Luis² (nome fictício, por motivo já mencionado), se considera como um é um dos representantes do “Aty Guassu” - uma grande assembleia com lideranças indígenas (CHAMORRO, 2015), de pequena estatura, magro, um senhor carismático, acolhedor, com 5 filhos já adultos, sua conversa é tranquila, com domínio perfeito do português, a conversa foi de algumas horas, antes fui convidado a experimentar uma melancia da sua lavoura, diferente das tradicionais, uma melancia de cor branca amarelada, prosseguindo, disse, que aprendeu a ler com o antigo MOBREAL, e que escrevia na terra, onde foi a sua escola, e que continua estudando, já leu e conhece e na C. F. a qual exibiu com orgulho além de um exemplar da bíblia em guarani, e que está estudando o espanhol, nasceu e cresceu nas proximidades da aldeia, trabalhou muito tempo nas fazendas até ser convencido, por Marçal de Souza a somar na luta pela terra, assumindo assim a responsabilidade de e o compromisso de lutar pelos indígenas, tendo já ocupado a liderança de cacique na comunidade, luta que desempenha até os dias atuais; explicou sua forma de ver o mundo e o jeito tradicional de ser Kaiowá, não se esquecendo da responsabilidade que tem por ser o portador do conhecimento do seu povo, falou da estreita relação que os índios possuem com a natureza, da espiritualidade e das forças presentes em cada ser vivo, da necessidade do respeito a eles, por isso deve rezar sempre diante de cada ser vivo, para pedir proteção e autorização do “Jara” (dono), o dono de cada ser vivo, sem esse respeito à natureza os homens estão sujeito a própria sorte, podendo vir a sofrer acidentes, demonstrou grande preocupação em relação aos jovens, alguns estão

² Entrevista, concedida no dia 23 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

perdendo essa relação com a natureza, renegando a própria língua, a cultura de seu povo, eles estão perdendo a tradição dos índios, disse ser importante o ensino não indígena, é preciso conhecer coisas novas, aprender a língua dos brancos, isso é uma necessidade, mas é preciso também aprender o ensino indígena, o conhecimento deve andar junto. Ele revelou um sonho o projeto de uma grande escola mista, na sua aldeia, onde a educação dos brancos seria ensinada como deve ser, nas escolas preparadas para esse fim e também um espaço para o ensino tradicional indígena, com os antigos ensinando as rezas, a sentir espiritualidade, os remédios, a função de cada ser vivo, a relação entre o índio e a natureza, lugar para se aprender a produzir alimento saudável, orgânico, um laboratório natural, pra ajudar a fortalecer a educação e desenvolver a sua comunidade de forma sustentável, sem perder a sua tradição.

Já o senhor Lídio Escalante³, 63, representa a liderança mais tradicional, irmão do “ñ nde ru” tradicional, foi último a ser entrevistado na pesquisa, por uma série de empecilhos e desencontros, após várias tentativas, finalmente o encontrei em sua lavoura tradicional, onde cultivava arroz, isso depois de uma caminhada de 2 quilômetros entre montanha e mata fechada, consultado se poderia conversar informalmente, sinalizou que sim, a conversa foi muito proveitosa, mas fez questão de afirmar que não era o Ñ ande Ru, e sim um ajudante, na falta do mesmo ele executa as danças, canta, reza, receita medicamentos tradicionais o “pohã”, lembrou que têm muito conhecimento sobre os “póhã” tradicionais e curas de doenças simples, o seu conhecimento é mais espiritual, disse não ter nascido na aldeia Pirákua, é originário de uma antiga aldeia, “Capi’i Guassú ti”, que não existe mais, ficava nos arredores da lendária “Sivirandó”, uma grande aldeia que havia na região e que englobava outras dezenas e aldeias da região, lembrada por todos os mais velhos com os quais pude conversar, lembra que mudou ainda pequeno para o Pirakua, seu pai era “ñ nde ru”, que lhe repassou a sabedoria dos antepassados, a memória ancestral do seu povo, ensinou as rezas, o canto e a dança, as mais diferentes rezas, para as plantas, para os espíritos do mal, o “anguiré” (espíritos perdidos), que seriam espíritos dos antepassados que teriam morrido longe de sua moradas, e vagam por suas antigas “taperas”, causando o mal para as pessoas; os vivos não vêem esses espíritos, só rezador têm o poder, de ver, sentir-se comunicar com esses espíritos através das suas rezas, para que se afastem do local e das pessoas, para irem ao seu lugar de descanso. Esses espíritos seriam os responsáveis pelas doenças de causa espiritual, reza para os animais, para pedir proteção, para afastar o mal espírito, oração para pedir licença para terra para plantar, para pedir chuva e para parar de chover.

³ Entrevista, concedida no dia 09 de Janeiro de 2020, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

Sobre a educação diz ter preocupação com a aproximação com o mundo dos brancos, os jovens abandonam a sua cultura, a sua tradição, não valorizam o ensino dos antigos, se afasta da natureza, disse que as mulheres quando vão ter filhos, preferem a cesariana, não fazem o parto normal, isso é muito ruim para as mulheres. Para ele a escola os professores da escola indígena, tem que ensinar essas coisas, tem que chamar o rezador para ensinar as crianças a rezar para pedirem proteção, se protegerem das doenças e maus espíritos. Sobre a herança dos conhecimentos, disse que para ser rezador ou “ñ nde ru”, o interesse é da pessoa, que busca o conhecimento, por conta própria, ele encontra o caminho para a sabedoria, que os mais velhos, os rezadores e o “ñ nde ru”, têm para ensinar, se mostrou contente ao dizer que seu filho tem essa preocupação o interesse para conhecer a apreender a cultura, a tradição e a história de seu povo. Sobre como adquiriram o conhecimento, disse brevemente, que o primeiro “ñ nde ru”, identificado por ele como “ai cha curi” (não foi possível um tradução exata, mas em tradução livre, seria como “alguém que viu algo”), teria conversado com o criador (não foi dito o nome na língua guarani) e recebido os ensinamentos para ajudar seu povo, ficando com missão de orientar e proteger com os ensinamentos recebidos, repassando para os outros “ñ nde ru”, continuarem ensinando e mantendo essa tradição. Comentou que a educação dos brancos e dos indígenas, andam juntas não são separadas como é ensinada, para ele a educação dos brancos é da ciência, das coisas materiais, transformam e usam as coisas, exploram e não respeita a natureza e já a educação dos índios é espiritual, todas as coisas que existem tem seu dono o “jara”, pra mexer com a natureza tem que ter a permissão do “jará” (dono). A educação dos dois tem que andar juntas, ajudar respeitar e proteger a vida, sem destruir sem necessidades.

Alguns pontos tiveram deficiências nessa atividade, dada as condições, ouve alguns imprevistos, mas a essência do conhecimento foi transmitida, faltou um tradutor, embora o Sr. Lídio fale bem o português, encontrou dificuldade de se expressar sobre a espiritualidade e seus conhecimentos, se dirigiu a língua portuguesa como língua “nu” e não conseguia expressar. Posteriormente pude encontrar com ele e seu filho, que se prontificou ser o tradutor, mas não teve o mesmo efeito da primeira, conversa, que preferi manter.

Ainda sobre o conhecimento tradicional e cultura guarani, na aldeia Pirákua, as mulheres possuem papel importante, teriam as mesmas funções que o “ñ nde ru”, as chamadas ñ nde si, no entanto essa liderança tradicional, com essa função não foram identificadas. No entanto, pude conhecer uma professora, que está se preparando para assumir essa função, a qual prestou importantes informações, seu nome é Anália Reginaldo Gomes atua e como professora na escola da comunidade. Ela contou que após iniciar o curso de Licenciatura Inter

Cultural, em Dourado no Projeto Teko Arandú, foi despertada, começou ver de outro modo sua cultura, suas tradições seu povo, buscou informações, conversou com os mais antigos, com as mulheres e teve interesse em se tornar uma “ñ nde sy”, começou o preparo espiritual, tem buscado os conhecimentos tradicionais, conhecer os remédios naturais, sua forma de preparo. Para ela a “ñ nde sy” tem que ter muito conhecimento, para ser uma conselheira, quando precisarem, tem que saber orar, saber fazer e indicar remédios, precisa fazer as rezas, conhecer as danças, os cânticos de seu povo, as datas festivas, deve se fazer os rituais para cada oração, para ela as orações tem muito valor deve, se saber rezar, elas trazem muita força, tem que saber quando e como rezar, disse que na comunidade tem muitas “ñ nde sy” embora não pratiquem essa função, ela tem buscado conversar com elas pra sempre apreender, também disse que há algumas parteiras na aldeia, mas que já estão sendo pouco procuradas. Sobre os motivos que levaram a buscar ser uma “ñ nde sy” ela disse que não houve um motivo especial, foi uma inspiração divina, para ela é assim que acontece, a pessoa não nasce para ocupar essa função ela escolhe ser, isso é de cada um, ela escolheu seguir esse caminho.

Lamentavelmente, não foi possível entrevistar o “ñ nde ru”, o líder espiritual com grande responsabilidade e respeitado por toda a comunidade, sua liderança enquanto sábio portador do conhecimento dos antepassados e da cultura ancestral de seu povo, por motivos alheio a minha vontade não foi possível em nenhum os momentos que estive na aldeia contactá-lo, motivados por imprevistos e desencontros, o que de certa forma frustrou essa pesquisa, por ser o “ñ de ru”, profundo conhecedor do mundo espiritual e material e transitar entre esses dois mundos. Mesmo por que segundo pude descobrir o mesmo seria evangélico, mas que essa situação não interferiu sobre sua função e responsabilidade dada pela sua comunidade, fato esse que desperta muito interesse e curiosidade de qualquer situação face ao momento de conflitos e ameaças religiosas entre evangélicos e praticantes das religiões tradicionais em aldeias de Mato Grosso do Sul.

A história dos povos indígenas da Aldeia Pirákua é de lutas diárias, muitas vezes de enfrentamento de ameaças externas que insistem em invadir e impor certos costumes alheios à comunidade, exigindo das lideranças locais, um grande esforço, muita sabedoria e união de todos, para manter viva sua cultura, suas tradições, preservar sua identidade, contra um sistema opressor colonizador eurocentrista, capitalista liberal e de resistência contra o poder de um único conhecimento, imposto como universal, estruturas de poder violento e inquisidor, no qual as ameaças são constantes e os desafios pela sobrevivência é uma regra, mas encontram forças na tradição, na espiritualidade, celebrada e mantida viva pelo rezador o “ñ

ande ru”, onde buscam força e o equilíbrio entre a vida espiritual, presente em todos seres vivos, e na força de suas ações na luta diária para sobreviverem.

TERCEIRO CAPITULO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÍNDIA VELHA
 Índia velha
 se lembra do cheiro verde
 na fonte limpa
 onde se matava a sede
 água boa de beber?
 Índia velha te lembra
 do teu tempo de criança
 tinha festa e tinha dança pra chover?
 Índia velha
 Te lembra do primeiro
 do segundo
 do terceiro branco
 que chegou
 te lembra?
 Te lembra
 quando tu andavas nua
 olha a cor de teu vestido
 encardido
 quando andas pela rua.
 se lembra?
 Te lembra de teus colares
 teus amores
 a lua cheia
 lençóis de flores na aldeia se lembra?
 Índia velha
 se lembra dos pés pisando no mato?
 olha a cor de teu sapato
 pisando asfalto e areia.
 Índia velha
 te lembra tantos brancos que chegaram
 tantos que até perdestes as contas
 e as contas de teus colares
 hoje andas tonta nos bares
 e é tão grande a dor que sentes
 e que o amor de tua gente
 foi junto ao rio
 foi junto ao rio por onde os brancos chegaram
 se lembra?
 se lembra?
 (Emmanuel Marinho, Cantos de Terra)

A pesquisa, foi desenvolvida, a partir de observações em sala de aulas, no Ensino Médio em escola pública de Bela Vista, MS. Através de reflexão sobre a Prática pedagógica, adotada na sala de aula, em relação à abordagem aos alunos indígenas da etnia guarani kaiowá, da aldeia Pirákua, no mesmo município, com ênfase no impacto dessa educação não indígena, na comunidade indígena. Provocado pelo momento de reflexão, oportunizado pelo ambiente profissional, pelos desafios, pelas necessidades acadêmicas e pelas atividades propostas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, que exigiu o desenvolvimento de produção sistematizada e análise de estudo, em relação às disciplinas propostas desenvolvidas

na pós graduação, permitindo assim, as reflexões no próprio ambiente e as relações existentes ou não existentes, entre os diferentes grupos ou saberes comungados ou não, no mesmo espaço, a sala de aula e o espaço escolar público.

A atividade foi desenvolvida a partir do reconhecimento da existência e da presença de diferentes saberes, em particular aos alunos indígenas da etnia guarani/kaiowá, na escola e em sala de aula, foi proposto quatro alunos indígenas do ensino médio, através de pesquisa etnográfica, um questionário a ser respondido por eles, sobre as expectativas em relação ao ensino médio, oferecido pela educação escolar não indígena, no qual responderam sobre a diferenças entre educação escolar indígena e não indígena, as dificuldades enfrentadas para frequentar a escola e em sala de aula, a relação com os professores, com os colegas, o tratamento em relação a eles, formas de preconceito ou discriminação, qual visão do seu grupo em relação aos diferentes saberes, qual a importância e impacto teria para sua comunidade a apropriação de novos saberes, ofertado pela escola não indígena e pela conclusão do ensino médio regular.

Dos questionários entregues três foram respondidos e entregues. As respostas foram impactantes, possibilitaram perceber a presença da riqueza de diferentes saberes e de conhecimentos fantásticos, dos quais são portadores e que, no entanto, são desconhecidos e ou negligenciados pela educação tradicional, das escolas não indígenas. A descoberta do outro e de seus saberes, sensibilizou a percepção da realidade da qual estou inserido, permitindo o descortinar pedagógico, um vislumbre, um novo olhar sobre o outro, possibilitando distinguir as diferenças quase sempre invisíveis, mas que, no entanto, foi possível refletir que a questão está além da invisibilidade, mas na negação, no medo de reconhecer o outro, a outra, em seu protagonismo, em sua diferença, ou por preconceitos individual, pessoal ou por falta de sensibilidade pedagógica profissional.

O outro, a outra esteve sempre presente fisicamente, em um silêncio provocador, pedindo para ser ouvido, notado em toda a sua integralidade, mas na ânsia de conceito ou pressupostos no tratamento de igualdade, são ignorados, intelectualmente, abandonados nos porões pedagógicos da história, impedindo o florescimento das riquezas, das diversidades culturais e de saberes. Constatações que obrigaram uma nova postura, de busca de novos conhecimentos e saberes, um contato com o outro, conhecer sua cultura, sua língua, sua história, suas expectativas, sua cosmologia, a sua história, contada através do “*erêndira*”, palavra de origem guarani, utilizada pelos povos indígenas, “como uma triste história provocada pela presença do Estado” em sua relação de violência e crueldade com os povos indígenas (MÉLIA, 1999).

Essa percepção lançou o desafio proposto, desenvolver uma pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio, oferecido pela escola pública não indígena, aos indígenas da aldeia Pirákua. Produzir o conhecimento histórico é uma tarefa no limite, entre o prazer e a dor, prazer da satisfação de produzir, refletir, propor, construir, debater, dialogar, se expor, pesquisar, se embrenhar em fontes, mananciais, se sentir um explorador, descobrir pensares diferentes, conhecer e pensar o diferente, pensar diferente, propor inimaginável ou o óbvio, descortinar o que estava escondido ou a vista de todos, é necessário questionar, se contrapor, afirmar, negar, voltar atrás, começar de novo, recomeçar, reconhecer que sempre há algo novo, por trás do antigo, do velho, ou por trás do novo que ora se faz a história ciência e seu ensino, é uma infinidade de possibilidades.

No entanto o prazer, exige, faz suas cobranças, suas exigências, é necessário, dedicação, sacrifício, métodos, disciplina, impõem-se ao historiador questionamentos, críticas ferozes, constantes dúvidas requerem fundamentação, embasamentos teóricos e reflexões da prática do pesquisador. A dor é a constatação do distanciamento da produção teórica, da Prática pedagógica, do profissional de história em sala de aula. Mas dor maior é o sentimento de reconhecimento de prática conservadoras, de negação do outro, da sua cultura, de seus saberes de sua, de sua identidade, de dominação, uma violência despercebida cometida diariamente, que fere a alma, destrói o ser do humano e sua identidade que, no entanto, insiste em existir e resistir, ensinando a grandiosidade do respeito aos diferentes.

Há um enorme distanciamento entre a ciência História, e o ensino de história, aumentada ainda mais pela negação ou invisibilidade dos diferentes saberes, principalmente os presentes na história e na tradição dos povos indígenas, portadores de conhecimentos milenares e de sabedorias próprias, celebrada em seus mitos e rituais, resistentes na alteridade e existente em sua cosmologia. Em relação ao saber, à educação e à alteridade indígena, Bartolomeu Melià, apresenta a seguinte consideração,

Haveria que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal. Os ideais da pessoa, os *patterns*— prescindindo de qualquer tendência funcionalista – não se fixam em estereótipos nem fotocópias. A educação sempre cria algo novo, aquilo que a realidade biológica nunca pode dar.

No mundo guarani, por exemplo, a pessoa é uma “palavra” única e irreduzível, cuja história será uma espécie de hino de palavras boas e belas, uma história de palavras inspiradas, que não podem ser aprendidas nem memorizadas e, portanto, também não podem ser, a dizer a verdade, ensinadas. Cada um é a sua palavra recebida e dita com propriedade, e essa palavra é criada ao mesmo tempo em que é dita, como uma energia que se desabrocha em flor. Essas são as metáforas com as quais os guaranis se pensam e se dizem. Outros povos terão outras expressões e outras metáforas semelhantes para explicar o que é a sua educação. De fato, o objetivo que guia a ação pedagógica é esta questão fundamental: o que é um bom guarani, o que é um bom xavante, um bom bororo, um rikbáktsaé o objetivo que guia a ação pedagógica.

A ação pedagógica tradicional, integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (MELIÀ, 1999, p. 12 e 13).

Constatação que só é possível, quando se tem o privilégio de vivenciar as duas realidades, sem deter a saberes históricos, pré estabelecidos, possível somente com metodologia que respeite os diferentes saberes, metodologia proposta pela nova história, a qual é utilizada nas reflexões apresentadas, por entender a ser a mais adequada, no processo de construção de conhecimento, no qual os diferentes saberes humanos, muitos considerados marginais se encontram ou se desencontram, com as imposições tradicionais de dominação eurocentrista, ocidental cristão capitalista, sendo necessário romper os paradigmas impostos.

Os historiadores da marginalidade começaram preenchendo as lacunas da história tradicional, trazendo de volta à memória os esquecidos da história: simples vagabundos, criminosos obscuros, bruxos de aldeias ou prostitutas. De saída, coloca-se aqui os problemas dos documentos utilizáveis ou privilegiados. Cada vez que a história se orienta para novos “territórios”, ressurgem a mesma questão: existem documentos específicos, que permitam responder as novas problemáticas? No caso presente, a pergunta é mais árdua ainda: como ouvir a voz do marginal do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada, pelos detentores do saber, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar. Chegar diretamente aos que os marginais diziam, sem passar de uma maneira ou de outra pela mediação de um discurso oficial ou erudito, é uma empresa quase desesperada. Não o bastante Philippe Joutard acaba de mostrar que uma renovação dos métodos de investigação as vezes permite os melhores resultados: recolhendo nas Cévennes as tradições orais relativas à revolta dos camisards no início do século XVIII, ele pode dar desses camponeses convulsionários uma imagem bastante diferente da que as Igrejas, protestante ou católica, e os eruditos haviam propagado. (LE GOFF p. 284):

Nessa categoria de marginal, se enquadra os povos nativos, os povos indígenas, suas narrativas, suas sabedorias, suas cosmovisões, portadores de sua própria história, o “erêndira”, na qual o Estado cruel e sem consideração, se impôs, uma língua nacional e um currículo nacional e professores para os indígenas (MELLIÀ, 1999). O reconhecimento e a valorização dos saberes marginalizados do outro, podem a vir a interagir, comungar um novo momento de construção e de respeito entre os humanos, habitantes de um mesmo planeta e com o mesmo destino comum.

O processo de construção do conhecimento exige do professor e pesquisador, afinidade e domínios de distintas áreas do saber, tanto cognitivo quanto empírico, além do qual, sensibilidade crítica e olhar atento ao lugar do “outro” e da “outra”, na história, nas mais variadas culturas e no lugar por ele ocupado. Com isso o historiador não despreza, simplesmente, a cronologia. Optar por outras concepções do tempo e da duração em História e entender a cronologia, que a visualiza como um conjunto de referências que sem dúvida

deve ser valorado, flexibilizado, modernizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador, como elemento catalisador, da produção do conhecimento dialético (LE GOFF, 2003).

Essas relações de saberes históricos e pedagógicos são carregadas de valores, tanto de quem vê, quanto de quem é visto, estar atento e consciente dessa situação é fundamental para que se produza o saber, além de abordagem dialética que envolve as relações sociais, o conjunto de interesses políticos, econômicos hegemônicos e o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido se fazem necessárias reflexões voltadas à própria prática pedagógica, como forma de construir, produzir e propor uma abordagem inclusiva, que valorize o ambiente escolar, maximizando e valorando a relação pedagógica.

Esse liame só é possível quando se reconhece e respeita o outro, conhecer o outro exige um exercício, de desprendimento dos valores pré-concebidos, como pré conceitos, preconceitos, intolerância e discriminação, concepções cristalizadas pelo senso comum, ou mesmo por discursos oficiais e não oficiais intencionais ou não. Ser professor de História e historiador exige do profissional extrema sensibilidade, de atuar e saber atuar, perante aos desafios constantes que se apresentam cotidianamente, no processo ensino aprendizagem e no reconhecimento da existência da consciência histórica do outro, considerado muitas vezes marginais, em um mesmo espaço físico, espaço de lugar e espaço de tempo, em que se desenrola o passado, o presente e o futuro, tanto para o professor(a) quanto para os alunos e alunas, ambos com conceitos e processos históricos singulares, conscientes ou não, dentro do espaço plural, no entanto essa relação multi-singular, tantas e tantas vezes são negligenciadas, sobre uma proposta universalizadora, de conceitos únicos, exigindo a Prática condicionadora do professor, a um sistema imposto pela legislação vigente e que em sua maioria das vezes representam interesses dos segmentos ou dos grupos hora no poder, e de obediência dos alunos e alunas, que inconscientemente reproduzem comportamentos, valores dominantes, que os condicionam nas Práticas diárias enquanto pessoas em sua formação, e cidadãos pertencentes a uma sociedade doutrinada à princípios éticos e morais, manipulados pelos grupos dominantes e mantenedores do poder. Destacando ainda que como formas de balizamentos do domínio imposto, são exigidos regularmente avaliações dos alunos e alunas, que medem o sucesso das Práticas condicionadoras de uma pretensa verdade. Agora também a mesma avaliação de desempenho está sendo proposta aos profissionais da educação.

Há um sistema invisível nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos, produzidos, com raras exceções, adotado e utilizados pelos profissionais de História e que em sua maioria reproduzem um discurso universalizador, eurocentrista, de não reconhecimento dos povos

originais ou nativos, onde a educação está presa a ele, atua-se como mero reprodutores, no máximo retransmissores de conhecimento, atua-se sob uma égide discursiva, com intuítos revolucionários, no entanto com práticas conservadoras, sem proposição, simplesmente voltada à avaliações objetivas, com formulas e objetivos específicos prontos.

Os valores históricos e pedagógicos se colocam como práticas cristalizadas, que mesmo que em algum momento se percebe algumas ranhuras, elas são superficiais, se apresentam como métodos inovadores, mas com objetivos conservadores, funcionam mais como registro de projeção pessoal ou institucional do que, propostas de práticas inovadoras, de construção do conhecimento ou de tentativas de rompimentos, com os valores tradicionais eurocentrista, mesmo que em alguns casos os atores marginalizados se fazem presentes nas práticas pedagógicas, há uma grande resistência em permitir que emergem, reconhecendo suas conquistas e o direito de ocuparem os mesmos espaços públicos ou seu lugar histórico.

Talvez isso explique o saudosismo do ensino tradicional, disciplinador, autoritário do passado, com resquício do positivismo, pois a educação atual, nada de novo ofereceu à sociedade, a não ser certo descaso ou negligência do Estado, que se transfigura como educação democrática, que cita a participação popular, de grupos minoritários, sem legitimá-los como resultado concreto da cidadania, posta em prática, em um modelo democrático, na qual os professores perderam o respeito e conseqüentemente a autoridade perante os alunos e alunas e seus familiares, bem como na sociedade, muitas vezes recaindo sobre si as responsabilidades pelo fracasso ou atraso em que se encontra a educação, ou por posicionamentos questionadores. Essa situação embora se apresente como um fato, ações positivas, que visem à superação dessa crise necessária, ainda não se fazem presentes, em projeto políticos pedagógicos, as reformas constantes, em nada oferecem alternativas de superação, muito pelo contrário, elas simplesmente se adéquam aos interesses do poder hegemônico, e de seus detentores, impossibilitando a seqüência de políticas educacionais de resultados, e de Práticas pedagógicas docentes propositivas e de impactos, que ofereçam resultados e respostas que signifiquem significativas conquistas aos grupos minoritários, constantemente negligenciados ou excluídos da história.

Ter consciência desse processo exige do professor ou professora, dos pesquisadores e pesquisadoras, a capacidade de pensar o seu próprio lugar, e o lugar do outro, de repensar a prática pedagógica, com outro olhar, absorvendo do olhar do lugar do outro, que agora já é seu. Nas atividades que os envolvem, os profissionais estão absorvidos com compromissos, objetivos, resultados, avaliações mediadoras, preestabelecidas pelo sistema, as quais já se estão condicionados, nos relacionamos apenas com um espaço físico, e por pessoas que

ocupam esse lugar, para absorverem um conjunto de formulas, regras e valores, prontos, acabados e enlatados como conhecimento, aptos para serem consumidos, independente do paladar de cada um, mas acordo o cardápio oferecido pelo sistema, preparado e servido pelos professores, utilizados por pesquisadores, se busca uniformizar as pessoas, como todos e todas iguais, se menospreza as diferenças a individualidade, os distintos saberes e culturas de cada um, se condicionam como componentes de uma sociedade pronta, estanque, onde o básico necessário, está sendo oferecido em sala de aula, pelo Estado e pelos mediadores do conhecimento, remunerados com essa finalidade, o domínio das formulas e regras, demonstrados nas avaliações, significam o sucesso e realização pessoal e profissional, num futuro vindouro.

Essas práticas são tantas e tantas vezes reproduzidas, que se tornaram um mantra, é inimaginável qualquer alternativa, que desafiem esse processo. Daí o maior desafio que se impõem à Prática pedagógica e à produção de conhecimento, romper com essa visão universalizante, de produzir conhecimento, pra sentir e fazer parte integrante de um processo em construção, de diferentes saberes, diferentes histórias, de muitas memórias, com múltiplas possibilidades, ser além de mero professor, professora, pesquisador ou pesquisadora, mas sujeito essencial na construção da educação e dos saberes, interagindo com outros sujeitos, não na mesma situação, de domínio pedagógico, mas em condições de ajudar a construir o conhecimento, tanto pessoal quanto coletivo.

Se faz necessário ver, deixar de ver a sala de aula, como um espaço físico frio, formados por quatro paredes, com pessoas presas entre elas, mas como um meio ambiente, um patrimônio vivo e dinâmico, como um universo de múltiplas possibilidades históricas, culturais, religiosas, sociais, singulares e plurais. É necessário, ver sentir o outro, a outra, se colocar em seu lugar, não é possível ver pessoas uniformes, com os mesmos valores, todas interessadas, com os mesmo objetivos, com a mesma compreensão de mundo, por trás de cada rosto, de cada semblante, de cada olhar, existe um sujeito único, única, com angustias, preocupações, problemas e sonhos, interesses e desinteresses, diferentes não apenas quanto as perspectivas de mundo pessoal e coletivo, mas principalmente cultural, cosmológico, dar vazão a essa realidade, onde o sujeito possa expressar sua visão de mundo, seus anseios, seus desejos suas perspectiva, se torna a realização a recompensa de ser professor e pesquisador, pois só assim, o sujeito se realiza plena e integralmente enquanto sujeito múltiplo e único. Seja ela ou ele, homem, mulher, homossexual, negro, negra, povos indígenas, sem terras, sem tetos, evangélicas, muçulmanos, indiano, ateu, portador de deficiência ou não, todos e todas humanos, todos portadores de potencial criador e transformador.

Profissionalmente, com o tempo dedicado à função de professor, se habitua as diferenças como algo normal, não nos dá conta, do mal que se produz aos indivíduos, ao generalizar como se todos fossem iguais, sem suas diferenças, tantas vezes se reproduz o discurso oficial eurocentrista de dominação, no qual se nega às pessoas a possibilidade de serem diferente, de serem elas mesmas, com seus defeitos e qualidades, de serem singulares, se aborta desejos e possibilidades, nega a existência do outro, constrói e reproduz discursos, valores ditos éticos e morais, se desperta preconceitos, racismos, homofobia, xenofobia, e outras tantas formas de intolerâncias, impõem-se valores de uma sociedade única universal, a História é usada como instrumento de reprodução desses valores, de dominação de uma cultura hegemônica, mesmo que usando teóricos e teorias críticas, ainda assim é mantida forma de pensar e de impor um único processo histórico, fortalecendo o mito de uma sociedade civilizadora, com padrões e valores ditos evoluído, negando a riqueza e diversidade do outro, do diferente.

Quantas vezes o outro se apresenta a nossa frente em silêncio, negando a própria existência, se escondendo no discurso “neutro”, carregados de significados e violência nos enunciados de cada palavra, que agrada os ouvidos do discurso oficial, mas que carrega em si valores de dominação machistas e intolerantes, que reproduzem tantas violências, sociais, étnicas e de gêneros, perpetuando uma violência invisível, mas que se torna gritante. Com um simples olhar, com um mínimo de sensibilidade, de ver o outro, se colocar no lugar do outro, é possível ver e sentir.

3.1 Olhar o outro

Olhar significa uma Prática cotidiana, de ver, notar algo, coisas, objetos ou alguém, nessa relação, do sujeito com objeto se constrói as impressões e juízos de valores. No entanto as impressões sobre o outro, diferente de observar coisas ou objetos, exige mais atenção, cuidado sensibilidade, pois na maior parte das vezes é precedida de pré-conceitos ou juízo de valores, herdados consciente ou inconscientemente, na família, nos grupos sociais, e nas escolas se reproduzem cristalizando os valores culturais de determinada civilização, construída como paradigma civilizatório, valores esses, que condicionam nosso comportamento, julga-se outro, pelas diferenças, por não ser igual, o fato de não ser igual, coloca o outro em situação marginal, esse fato de não conhecer, respeitar o outro, a outra, e exatamente por isso não entender o outro, constroem a antipatia, o desrespeito, a intolerância, manifestada, no preconceito, no racismo, no xenofobismo, na homofobia, se agravando, no fanatismo, no fundamentalismo religioso, na violência gratuita, contra os grupos ditos

minoritários, destacando os povos originais, LGBTQs, negros, sem terras, sem tetos, e mulheres, que sofrem cotidianamente, todo tipo de violência, que atingem indiscriminadamente, homens, mulheres, velhos e crianças, principalmente os que já se encontram em situação de maior vulnerabilidade, sendo comuns assassinatos de lideranças e o alarmante aumento do feminicídio, corroborado pela sensação de impunidade dispensada aos acusados, que são em via de regras detentores do poder, representados por uma elite tradicional, machista, preconceituosa e intolerante, dita cristã.

O “outro”, a “outra”, pressupõem alguém externo a nós, diferente aos nossos iguais entendido como, classe social, grupos étnicos, cor, religião, gêneros, nacionalidade, estética, entre outros grupos, considerados exótico ao que dito normal dentro do grupo, é extrínseco ao próprio grupo, nessa relação, julga-se as aparências, o que é superficial, o que está na margem, por isso julgado como marginal, sem a preocupação de conhecer, buscar entender, julga-se com juízo de valores preconcebidos, negativo, com o senso comum, o que deve ser evitado, deve manter distância, ter precauções, deve se combater, como forma de manter a ordem, os valores morais e da propriedade, só se deve aceitar o “outro”, a “outra” em condições de necessidade, ou como forma de boa ação, demonstrando a nobreza da posição de superioridade da posição ocupada. Se colocar no lugar do outro, ver com o olhar do outro, exige exercício de humildade, sensibilidade e abstração, um ato de desprendimento, que poucos estão dispostos a se prestarem, pois é comum classificar e rotular, a quem ousar se sensibilizar com a causa do outro, ou da outra.

A História escreveu François Furet. Em 1985, “voltou a ser esse túnel, no qual o homem entra na escuridão, sem saber onde suas ações o conduzirão, incerto de seu destino, desprovido de segurança ilusória de uma ciência que ele faz. Privado de Deus o indivíduo democrático vê tremer suas bases, no fim do século XX, a divindade História: A angústia que ele vai ter que conjurar. A essa ameaça de incerteza, se une no seu espírito, o escândalo de um futuro fechado”. (FURET, 1985. Apud. HARTOG, 2013p. 20)

Do outro, só restou a sua negação, a submissão da sua cultura, construída milenarmente, com a sabedoria harmoniosa dos antepassados com o meio ambiente, o maior patrimônio da humanidade, agora submetidos a cultura civilizatória predatória do meio ambiente, da desvalorização patrimonial, quanto bem comum, mas como mero objeto de posse, de compra e venda. O outro está subjugado, cativo de um sistema, que não lhe garante voz nem vez. Se tornou *avatar* do que um dia foi.

Sem a sensibilidade do olhar sobre o outro, sobre a outra, sem colocar no seu lugar, não há como construir o conhecimento, seremos sempre reféns de discurso, tantos conservadores quanto críticos, só é possível a construção do conhecimento e do saber

histórico, reconhecendo o protagonismo dos outros e outras, com toda a sua integralidade humana, nos mais variados grupos e culturas, essa gama singular, conjugada na pluralidade das diversidades, só tem a engrandecer e enriquecer o patrimônio ambiental e histórico da humanidade, tecidos em uma grande colcha de retalhos, que compõem e costuram a história de encontros e desencontros.

3.2 Encontros e desencontros

Em fins do século XV, os homens sapiens, separados a milhares de anos, do seu berço de originário, voltam a se encontrar, grupos distintos, distantes de si culturalmente, tanto quanto o tempo que os separaram, possivelmente tomados de misto de curiosidade, medos, inseguranças, incertezas e acima de tudo de interesses, principalmente por parte dos recém chegados. Encontro esse que iria para sempre transformar os rumos e as relações dos sapiens na sua história. Sobre a chegada dos europeus na nova terra por eles considerada, “a descoberta da América, ou melhor, a dos americanos, é sem dúvida o encontro mais surpreendente de nossa história” (TODOROV, 2016, p. 5). Para Manoela Carneiro esse “encontro” foi desleal, significou a imposição de um projeto de ganância e ambição (CARNEIRO DA CUNHA, 2012)

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos pouco mais de 800 mil índios que hoje habitam o Brasil. (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 14)

A Chegada de Colombo no Continente americano, o qual batiza de índio aos nativos, traz em si o interesse de apropriação e de imposição de conceitos dominante de uma cultura sobre a outra, a respeito desse episódio Jorge Eremita faz a seguinte consideração:

Como é de amplo conhecimento, no dia 12 de outubro de 1492, o navegado genovês Cristóvão Colombo e seus comandados, a serviço do Rei da Espanha e embarcados nas caravelas Santa Maria, Pinta e Niña, chegaram a Guanahani, atual ilha de São Salvador, nas Antilhas, América Central. Este fato histórico bastante conhecido é tido como um divisor de águas na história mundial, e ficou registrado na historiografia eurocêntrica e evolucionista como a data oficial do descobrimento da América. Sob outra perspectiva histórica e historiográfica, poder-se-ia afirmar que aquele foi o início de um longo e interminável processo de conquista e colonização europeias do continente americano, também conhecido a partir de então como o Novo Mundo. Isso porque os europeus não conquistaram e colonizaram terras desabitadas por seres humanos, mas sim regiões com grande diversidade étnica e cultural onde há muito viviam milhões de pessoas organizadas em sociedades das mais diversas e complexas sob muitos aspectos. Essas pessoas passaram a ser

chamadas de índios, pois inicialmente os espanhóis pensaram que haviam chegado à Índia e não a um continente até então desconhecido por eles, a partir do qual passaram a observar e conhecer melhor a si mesmos. No entanto, se no passado o termo índio foi atribuído por engano aos habitantes nativos das Américas, hoje em dia expressa certa identidade comum ou indianidade para os povos originários que aqui habitam. (EREMITA, 2008, p. 6)

Ao período e ao significado histórico, o qual é constantemente utilizado nas produções acadêmicas e nas atividades pedagógica:

Mas o fato é que quase oito anos depois da chegada dos primeiros espanhóis à América, o almirante português Pedro Álvares Cabral e seus comandados lusitanos, a serviço do Rei de Portugal, desembarcaram em praias localizadas no atual litoral do estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil. Este outro fato histórico, ocorrido oficialmente em 22 de abril de 1500, é tido pela mesma historiografia. (OLIVEIRA, 2008, p. 7)

Os fatos narrado representa um reencontro da espécie que um dia migrou da África, colonizando os vastos espaços geográficos do planeta, acumulando na sua experiência de vida e construção histórica um vasto acervo cultural, construídos, produzidos e reproduzidos ao longo do tempo e transmitidos de geração a geração, cada qual voltado à necessidade de sobrevivência no ambiente ao qual está inserido. E que agora estavam frente a frente, um encontro em que a humanidade estava face a face com consigo mesma, percebendo a existência do outro, o que não significou para os indígenas, melhor sorte, “O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que está é a palavra adequada. O século XVI veria perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade” (TODOROV, 2016, p. 5 e 06). A partir desse contato a história testemunhou um projeto de dominação de um grupo sobre o outro, no qual populações nativas, originais foram dizimadas, suas mulheres estupradas, suas cidades e terras saqueadas, os sobreviventes em muitos casos foram escravizados, forçados a aceitarem, um novo deus, negar a sua própria cultura, se calarem para continuarem existindo quanto povo.

Ao período de dominação imposta pelos europeus, nos mais de 500 anos de invasão do continente americano, em específico ao Brasil, é possível perceber,

Enquanto os índios eram violentados, mortos e suas terras ocupadas, a riqueza de suas tradições culturais manteve-se completamente desconhecida, porque passou a vigorar uma ideia simplificada do índio como um bom selvagem, do índio infantil e ingênuo idealiza na literatura pelo Romantismo. Se, durante o Império, a existência das comunidades indígenas foi entendida como um anacronismo que deveria ser combatido, durante o período da República, a ideologia positivista imposta pelos militares converteu os indígenas em órfãos que precisavam de tutela do Estado brasileiro para serem conduzidos à sua maioria para que superassem sua condição como indígenas. (SOUZA I, 2012, p. 23)

No entanto essa relação de invasão, de expropriação de suas terras originais, imposta aos povos indígenas, a negação de sua história, da sua cultura e identidade ancestral, não significou a total submissão muito menos a extinção dos povos nativos originais do continente

americano, esses povos embora subjugados, invisibilizados, mantiveram-se vivos e resistindo a todas as formas de violência a eles impostas, suas culturas e tradições mantiveram-se vivas, praticadas nos rituais, na celebração de seus mitos, em suas festas, em sua cosmovisão, transmitidas às novas gerações, fortalecendo ancestralidade, o saber dos mais velhos valorando a própria existência, sobrevivendo contra todas as tentativas de extermínio e negação de sua existência.

À História ou ao historiador cabe a missão de reconhecer os distintos saberes, provocar a reflexão, potencializar a capacidade dos distintos grupos humanos, construir a sua própria realidade, em seu tempo e espaço, que se relacionam entre si, fazendo, construindo a sua própria história e do lugar ocupado. Os conhecimentos, os saberes acumulados ao longo dos tempos, constituem o patrimônio de um povo, de uma sociedade, de um grupo étnico, que constroem e reconstróem sua história, criam laços, culturas e identidades próprias, que os identificam ou os diferenciam entre si, esses saberes em contatos permitem a construção de conhecimentos, da sociedade de uma forma geral, oferece espaço de saber e condições pedagógicas, à retransmissão, reprodução e produção de conhecimento aos seus cidadãos.

O processo é contínuo, dinâmico, em movimento e em constante construção, são os elementos do conhecimento humano, presentes na educação escolar, e na sua transmissão, dominar esse processo de retransmissão e produção do conhecimento acumulado ao longo do tempo, das mais distintas populações, constituem a herança maior que os seres humanos possuem de construir e potencializar de forma responsável e harmoniosa a sua sobrevivência no planeta. A responsabilidade sobre suas ações e consequências de seus atos, está intimamente condicionada ao uso do conhecimento acumulados ao longo do tempo, podendo ser de resultados positivos, ou catastróficos, para mudar a atual condição de depredação, destruição a qual o homo sapiens tem submetido o planeta, é necessário a valorização e o respeito aos distintos saberes, de grupos humanos, que em sua trajetória, desenvolveram a capacidade de sobreviver, em equilíbrio com o meio ao qual se faz inserido, sem se deter à ganância e exploração da natureza, em detrimento do sacrifício das demais formas de vida.

Há uma necessidade urgente na educação escolar formal, tanto da rede particular, quanto da rede pública rever a sua prática pedagógica, de imposição de uma única forma de produção de conhecimento, buscando sempre homogeneizar a educação dentro de um único parâmetro e que negligenciam os diferentes saberes, negando as diferenças existentes entre diferentes grupos, em um mesmo espaço, ou mesmo buscando tornar as diferenças invisíveis principalmente no tocante aos grupos étnicos indígenas. Durante cinco séculos os saberes dos

povos originais, foram silenciados, esquecidos pelas instituições e desconhecidos pela população levadas e reproduzir os preconceitos e discriminação a esses grupos, negando a esses grupos a própria existência, ainda que presente nos bancos escolares e nas áreas urbanas, buscando o sufocamento étnico e claramente o extermínio desses grupos, nos contatos existentes quando não de forma invisível, como se fossem alienígenas em sua própria, terra negando a esses povos originais a própria denominação aos quais estão acostumados a serem tratados e como os tratamos de índios e indígenas. Em relação aos termos índios e indígenas, utilizados de forma cotidiana.

Devemos começar então por distinguir as palavras “índio” e “indígena”, que muitos talvez pensem ser sinônimos, ou que “índio” seja só uma forma abreviada de “indígena”. Mas não é. Todos os índios no Brasil são indígenas, mas nem todos os indígenas que vivem no Brasil são índios. Índios são os membros de povos e comunidades que tem consciência - seja porque nunca a perderam, seja porque a recobram - de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus. Foram chamados de “índios” por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia. “Indígena”, por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de “indiana” nela; significa “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive”. Há povos indígenas no Brasil, na África, na Ásia, na Oceania, e até mesmo na Europa. O antônimo de “indígena” e “alienígena” ao passo que o antônimo de índio, no Brasil, é “branco”, ou melhor, as muitas palavras das mais de 250 línguas índias faladas dentro do território brasileiro que se costumam traduzir em português por “branco”, mas que se referem a todas aquelas pessoas e instituições que não são índias.(CASTRO, 2016, p. 187 e 187):

Conhecer a história, buscar identificar e conhecer, a relação e a apropriação dos diferentes saberes, os impactos, sociais culturais ou mesmo econômicos dentro dos diferentes grupos com saberes diferentes e concepções de mundo diferentes, em contatos entre si, são os desafios que devem ser norteadores, na construção da educação enquanto instrumento de despertar da consciência humana, enquanto sujeito da própria história. Essa atividade deverá investigar elementos que permitirá a construção de alternativas pedagógicas, de respeito, de valorização do conhecimento do outro e reconhecimento de sua existência. A escola é o espaço onde o saber acontece, é o lugar onde o conhecimento humano em sua integralidade se desenvolve e se potencializa, composto por diferentes saberes, no entanto é intermediado pela Prática pedagógica impositiva de dominação do modelo tradicional, de reprodução de preconceitos étnicos e vícios, reproduzido pelo senso comum, principalmente em relação aos índios.

Falar de índio na escola é criar a consciência sobre o desvio que nossa civilização brasileira fez em direção ao declínio moral, desde o modelo de desenvolvimento produzido pela Ditadura Militar de 1964. Todo território nacional transformou-se num imenso canteiro de obras, formado por fábricas rodeadas de lavouras monoculturas e criatórios intensivos de gado, ao lado de áreas alagadas por hidroelétricas e a áreas de exploração mineradora. Tudo projetado na cabeça de alguns ideólogos e políticos. Assim, as políticas de produção submetem os recursos

naturais à exploração exacerbada, levando a uma crescente urbanização da superfície do planeta e gerando o desaparecimento do manto vegetal. Interesses monetários geram usos descontrolados e abusivos de herbicidas e de defensivos químicos nas lavouras, que extinguem espécies nativas ricas, muito antes de nossa ciência reconhecer sua existência, patrimônio outrora aproveitado pelos ameríndios como fonte de sustento e de inspiração cosmológica.(SOUZA W, 2012, p. 20 e 21).

Abordagem do tema é reflexivo, propositivo é desafiante, propõe reconhecer o mecanismo de reprodução do saber formal utilizado historicamente como forma de imposição e dominação de um grupo privilegiado sobre outro, utilizando de mecanismo pedagógico, para impor os conceitos e valores eurocêntricos em oposição ao conhecimento nativo. Utilizando para isso a produção e o domínio da sistematização do conhecimento cosmológico e de suas manifestações míticas, representadas pelas tradições orais dos saberes ancestrais, regulamentando as palavras através da escrita. Encontrando a formula pedagógica, de controle da fala do outro, que não possui em sua tradição o domínio da escrita.

Outro aspecto desse esforço de regulamentação das palavras, de ponto de contato por meio de escrita, mostra nos também um exercício de criação do discurso autorizado, não destinado a negar o tupi, por exemplo, mas a domesticá-lo.

A apropriação da língua, que passaria a ser confinada a regras e esquemas interpretativos, na tentativa de esboçar-se uma gramática tupi a partir do colóquio em língua brasílica e na identificação das espécies e riquezas naturais a partir do seu nome indígena, não é uma condenação da fala indígena ao silêncio, mas sim um direcionamento no direito da fala.

A própria forma escolhida para abordar a linguagem indígena é eurocentrada, criando não um documento de uma situação cotidiana do falar autêntico dos índios, delineando-se, na verdade, como um exercício pedagógico que, a partir de um esquema de perguntas e respostas, organiza campos semânticos bem fixados (saudações, partes do corpo, cores, armas, animais etc.) dentro da perspectiva de interesses do europeu. (SILVA W, 2003, p. 131)

Ao considerar o domínio e o controle escrito da fala nativa, de certa forma impõem-se, as regras da produção das narrativas, a serem registradas, embora se garanta a fala do outro, o que cria a ideia de diálogo entre as diferentes culturas, se condiciona a regras e valores próprios de uma determinada cultura impositiva, no qual o poder e a dominação se reproduzem sob a ideia que garante a existência e a presença, do grupo e a manutenção de sua identidade, cultural e social, invisibilizando a diversidade e a diferença existentes, na qual a própria identidade passa por controle. Ainda que se reconheça as diferenças culturais, entre os mais variados grupos, a produção do discurso pedagógico, o controle do saber, se faz através da construção teórica, o que anula todas as riquezas presente na experiência da diversidade cultural, que se mantém nas tradições e nos mitos, que são repassados a gerações que se sobrepõem à história do grupo.

Se prestarmos, pois, atenção a teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que

vejamos a identidade e a diferença como processo de produção social, como processo que envolve, relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma produção de produção significa tratar as relações entre as diferenças culturais não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, como uma questão de que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA T, 2014, p. 96)

A esse processo político pedagógico ao qual os povos indígenas são expostos, constituem a eles uma necessidade de se apropriar do conhecimento dominante ocidental, como forma dos mesmos interagirem aos iguais e se instrumentalizarem para enfrentar aos novos desafios, aos quais são submetidos historicamente, para tal os mesmos, precisam dominar o processo da escrita, oferecida pelo modelo de escolarização, da escola não indígena e pela educação escolar indígena nos anos iniciais, quanto pelas series subsequentes em específico no Ensino Médio. A essa situação a qual os indígenas são submetidos no processo de escolarização constituem um grande desafio, ainda que necessário nas atuais circunstâncias, uma vez que os modelos de escolaridade ofertados, seguem padrões que fogem à sua organização social coletivista dos povos indígenas. Uma vez que o modelo pedagógico ofertado, segue padrões capitalistas, de estímulo à individualidade, à competição, apresentando conceitos de valores, com outra racionalidade, distintos aos seus. Ainda enfrentam dificuldades apresentadas pelos referenciais curriculares, elaborados de acordo com saberes de dominação e projeto de poder hegemônico, do mundo ocidental.

A estas dificuldades soma-se a tradição de oralidade, que mantém viva a ancestralidade e a memória de seu povo, as tradições que preservam saberes milenares, que são transmitidas pelos sábios que detém o conhecimento transmitido de geração em geração, acumulando um acervo de saberes e conhecimentos que comungam com a própria existência do grupo. Com a escolaridade é proposta a transmissão e reprodução de conhecimento, através de códigos, símbolos representados através da escrita, o que significa traduzir a oralidade para forma da escrita, traduzindo a cosmovisão indígena para a lógica ocidental. Se perdendo nesse processo a riqueza e a pluralidade do conhecimento oral acumulado e preservado ao longo do tempo, uma vez que na escrita, reduz e empobrece todo o rico acervo milenar do saber indígena, relevando-os como categoria inferior sem complexidade, pouco estruturada.

Apesar dos desafios os povos indígenas, reconhecem a importância da educação escolar, possuem a compreensão de que escolarização e o domínio do conhecimento por ela oferecido têm função relevante na luta pelos anseios da comunidade, pelos direitos a

conquistas e melhores condições de vida da comunidade. Como resultados de domínio do saber ocidental, da organização para lutas, os povos indígenas têm alcançados importantes conquistas, principalmente ao reconhecimento de sua própria existência, ao de reconhecimento de sua cultura, de legislações que os amparam e asseguram direitos sociais e culturais, bem como o direito ao acesso à educação escolar, com respeito a sua cultura, ao saber local. Bem como o reconhecimento da importância histórica e sua valorização enquanto grupos detentores de saberes, com muito a contribuir na construção e produção do conhecimento humano, importância reconhecida na Lei 11645/08, que institui a obrigatoriedade no currículo de História do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Ao se expor ao contato com os diferentes saberes humanos, naturalmente se faz necessário, um mergulho no conhecimento, beber da fonte, se banhar no rio comum que irriga e nutre todos os saberes e culturas, mas que, no entanto, se apresenta como divisor de saberes e de culturas, significando muitas vezes ameaça, armadilhas a quem tentar transpô-las, conhecer a outra margem, é preciso a audácia para mergulhar, enfrentar o fluxo do tempo, beber da fonte do rio onde os dois lados distintos habitam.

Nós historiadores, ao contrário do que faz crer a dicotomia que atravessam nosso campo de estudo hoje, não escrevemos a história da margem direita ou da margem esquerda do rio, não podemos optar por habitar a margem do objetivismo ou a margem do subjetivismo, a margem da natureza ou a margem da cultura, a margem da construção da realidade ou a margem da construção discursiva da História, pois a História no seu acontecer articula e relaciona todos estes aspectos e a narrativa histórica deve também fazê-lo. Nós escrevemos a História dentro dela mesmo, escrevemos a História navegando em seu leito, a barca da historiografia, como nos diz Hartog... Mas a História é viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpreta coisas e representações, realidades e discursos, razão e sentimentos, matéria e sonho, desejo e obrigação, liberdade e determinação. O historiador está condenado como pai da terceira margem, a navegar indefinidamente, a nunca aportar em porto seguro, a seguir o (dis)curso, a realizá-lo. Ancorar em uma das margens do objeto ou do sujeito, não lhe garante segurança, porque estas não cessam de ser erodidas, mudadas de forma pela passagem do tempo... A História não é apenas fluxo, processo, eventos: é também cristalização, estrutura, sedimentação, é acima de tudo relação entre fluxo e cristalização, entre estrutura, processo e evento. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 29 e 30)

Na relação constante do conhecimento humano com os diferentes protagonistas, se constroem narrativas, saberes, culturas, ambas em constantes dinâmicas, interagindo historicamente, através de afirmação ou de negação. Para se conhecer e reconhecer a riqueza que envolve os diferentes saberes se faz necessário a humildade pedagógica, o reconhecimento da própria ignorância, em relação aos diferentes saberes, o rompimento com preconceitos, um olhar atento sobre o outro e sobre si.

Mas sem uma previa compreensão de si, que é nesse sentido um preconceito, e sem a disposição para uma autocrítica, que é igualmente fundada na nossa auto

compreensão, a compreensão histórica não seria possível, nem teria sentido. Somente através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmos. Que implica, entretanto, que o conhecimento histórico não conduz necessariamente à dissolução da qual nós vivemos; ele pode também enriquecer essa tradição, confirmá-la ou modificá-la, enfim, contribuir para a descoberta da nossa própria identidade. A Historiografia das diferentes nações constitui uma ampla prova disso (GADAMER, 2003, p. 12 e 13).

Essas provocações levam obrigatoriamente, refletir a respeito da realidade em que se está inserido, buscando entender os conceitos e preconceitos que orientam e condicionam a transmissão e a produção do conhecimento, observando e refletindo sobre o próprio ambiente, identificando os atores sociais presentes no mesmo ambiente, buscando a sensibilidade de reconhecer as diferenças entre eles, bem como os diferentes saberes dos quais são portadores. Essa condição de reflexão sobre o outro, coloca toda a fragilidade e deficiência, da educação escolar não indígena oferecida pela educação escolar pública. Que reproduz velhos estereótipos carregados de preconceitos em relação ao que é diferente. Quando colocado frente a frente com o outro, se torna mais cômodo, negar a sua existência, tratá-los como sujeitos invisíveis, ao proceder dessa maneira, reproduz-se preconceito e discriminação, ainda que não seja intencional, pois ao outro é negado a própria existência, e o sentido que o faz estar nesse lugar, implorando silenciosamente o reconhecimento de sua existência e o direito que o mesmo tem de apropriar-se do conhecimento escolar, como qualquer ser humano, com os mesmos direitos e com ansiedades ainda maior.

Reconhecer a existência do outro, não significa notar a sua presença, é necessário um processo de sensibilidade e reflexão crítica, o que conota mudanças de paradigmas, assim é possível conhecer o outro, presente o tempo todo diante de si, como um espelho que reflete a própria imagem. O outro é a parte que falta para o enriquecimento dos saberes humano em sua dinâmica dialética. Assim foi que emergiu o reconhecimento da diferença, presente no outro, reconhecida nos povos indígenas, em específica os guaranis kaiowá, alunos do ensino médio das escolas públicas do município de Bela Vista, oriundos da aldeia Pirákua.

Esse reconhecimento da existência do outro, das diferenças dos quais são portadores, mesmo que em silêncio, são carregadas de simbolismos e representações, sua presença no espaço escolar não indígena possui para eles algum significado. É necessário buscar conhecer a história dos sujeitos, quem são eles, elas, o que querem em que acreditam, o que os motiva, quais as esperanças, em que mundo vivem, como se relacionam, como vêem os outros, as outras, como se vêem, como vivem e praticam a educação e o que esperam da educação, quais impactos possui a educação em sua comunidade, tanto a educação formal oferecida pelo estado, quanto a educação tradicional transmitida pela própria cultura tradicional.

As atividades a serem desenvolvidas na busca de pistas para a construção de conhecimento exigem questionamentos, saberes, clareza do que se procura, além de postura, sensibilidade, conhecimento, reflexões, aprendizagem, investigação, convívio, metodologia, planejamento e reflexões. Esses elementos em sua interação orientaram o trabalho cognitivo, motivados pela pesquisa. As atividades a serem desenvolvidas, serão em conjunto, cada qual em seu tempo e amadurecimento. Dessa forma a pesquisa a ser desenvolvida, deverá ser em etapas que permitam o máximo de sua contribuição na construção do conhecimento. Através das reflexões teóricas e práticas pedagógicas, foi possível construir a problematização, identificando na Prática cotidiana, o objeto a ser investigado: a educação escolar, como o elo comum entre os diferentes saberes e seus protagonistas, surgindo assim, a necessidade de se conhecer o outro, presente na etnia guarani kaiowá, os quais são os estudantes do ensino médio nas escolas públicas formais oferecida pelo estado em Bela Vista, MS, oriundos da aldeia Pirákua. A respeito da etnia guarani kaiowá e o histórico da aldeia Pirákua, em Bela Vista, MS, será o tema a ser abordado no terceiro capítulo.

A Prática do ensino aprendizagem é um processo histórico dinâmico em constante movimento de ação e reação existencial, política, social, econômica e cultural, em que interesses e poder se fazem presentes, devendo ser essa a tônica que orienta a reflexão e a prática pedagógica dos profissionais em educação, envolvidos no universo do ensino formal, reconhecer e entender a realidade em construção é um desafio constante, exige do educador senso crítico, sensibilidade e tolerância, em relação ao ambiente em que está inserido e encontra-se em constante dinamismo, impulsionado pelos sujeitos, envolvidos nesse processo, conhecer esses sujeitos em suas diferenças e protagonismo histórico em constante movimento, é a proposta que provoca ações para compreensão da construção histórica e existencial dos sujeitos envolvidos. Na busca de pistas e entendimento dos sujeitos, há necessidade de conhecê-los, entendê-los e valorizá-los em suas multiplicidades históricas e culturais, o que provoca essencialmente, ações que obriga romper com o olhar homogêneo universalizante euro centrista da Prática pedagógica e das narrativas oficiais tradicionais, na qual há um tratamento igualitário dispensados aos sujeitos, sem se estar atento às múltiplas diferenças existentes em um mesmo ambiente. Conhecer esse universo, motiva exercícios, investigação e praticam reflexivas, que proponham mudanças de atitudes, possíveis com pesquisa da própria realidade inserida.

O desenvolvimento da proposta se preocupa em investigar e pesquisar os elementos teóricos presentes nas ações e práticas pedagógicas tradicionais, como forma de reconhecer deficiências específicas nas metodologias presente na prática dos docentes, também se faz

necessário buscar conhecimento pesquisar sobre teorias e práticas pedagógicas alternativas, como forma de construção e reflexão de novas práticas; há ainda a preocupação de conhecer os sujeitos históricos e seu protagonismo, para tal existe a necessidade do olhar sensível e metodológico do professor, incorporando a função de pesquisador, se aprofundando no conhecimento dos outros e das outras em sua integralidade humana e nas suas diferenças, principalmente aos que se encontram culturalmente mais distantes da realidade tradicional

Aos profissionais, historiadores, historiadoras, professores e professoras, nesse momento de crise e perspectiva históricas e do ensino de história, se faz necessário um novo olhar, uma nova prática, uma nova postura, ver além das aparências, ler nas entrelinhas, da escrita histórica, desconstruir o próprio saber, as convicções já sedimentadas, ver o outro, sentir o outros, suas alegrias e frustrações, suas resiliências, se colocar no lugar do outro. É essa a história que se faz presente e necessária, manter a construção da história sobre uma mesma perspectiva, significa perpetuar a dominação de uma cultura sobre outra, a hegemonia de uma cultura dominante. É preciso conhecer a história do outro, das outras, dos outros, apreender com os outros, com a história dos outros, não há história de um único povo, que deva sobrepor aos demais, nem tão pouco somos portadores desse conhecimento, somos parte de várias concepções históricas, que compõem a história da humanidade, cada qual a sua época, lugar e interesses, nem por isso única ou absoluta. Negar o outro, a outra, é uma forma de negar a humanidade, negar a própria história. Reconhecer o outro é uma forma de conhecer a si mesmo: “parte de mim está nos outros e parte dos outros estão em mim”.

QUARTO CAPITULO: A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ALDEIA PIRÁKUA

O direito à educação pública gratuita, é um direito inalienável a todos cidadãos e cidadãs garantido na Constituição Federal de 1988 nos Artigos 205 e 206. Através desses artigos apontam a responsabilidade do Estado perante sua população em promover o acesso ao ensino e protegendo em parte o ensino obrigatório na esfera básica, dos 04 aos 17 anos, como tal é obrigação do Estado e Federações a garantia desses direitos.

Aos povos nativos é garantida uma educação escolar diferenciada e intercultural bem como multilíngue e comunitária de acordo com Decreto nº 6861 de 27 de maio de 2009. Seguindo aos princípios a que se refere a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (Decreto nº26, de 1991), cabendo aos estados e municípios a execução para a garantia desse direito dos povos indígenas. Atualmente há a função de resgate e preservação, a população indígena tem direito a uma escola dentro de sua aldeia, onde são garantidos, além do português, a sua língua materna, a cultural tradicional, forma de ser, sua cosmovisão e identidade étnica.

O processo por uma escola diferente faz parte de uma luta maior do movimento indígena brasileiro, já que os indígenas procuram seu próprio reconhecimento, buscando ter seus direitos garantidos: terra, saúde, educação, entre outros, narrativas dos primeiros personagens históricos, da comunidade, constam que o processo de ensino na aldeia tem início muito antes da criação da escola, ainda em 1984, com pessoas voluntárias da própria comunidade, as aulas ocorriam debaixo das árvores e seus assentos eram construídos com pedaços de troncos de madeira. Com passar do tempo, por volta de 1988, a Prefeitura Municipal de Bela Vista, MS, construiu uma escola feita de tábuas, com duas salas e uma cozinha para atender alunos da 1ª à 4ª série, contratou professores, ficando o município à frente da educação escolar da Aldeia. Atualmente a escola oferece o ensino regular até o 9º ano, concluídas as séries ofertadas, para darem continuidade aos estudos os alunos precisam procurar outras escolas fora da aldeia.

Esse período foi narrado pela primeira professora e uma das fundadoras da escola, a qual tive oportunidade conversar, Darci Reginaldo Gomes, que também exerceu a função de faxineira e merendeira. Ela conta que foi procurada pelos pais das crianças para ensiná-los a ler e escrever e acabou aceitando de forma voluntária, as dificuldades eram muitas, as condições eram muito precárias, as aulas aconteciam em baixo das arvores, os alunos sentavam em tocos de madeiras, não havia nem quadro, ela passava as atividades diretamente no caderno dos alunos, assim tem início a primeira escola na aldeia, o ano era 1984. Em uma

oportunidade em ocasião de um comício, com presença de um candidato a prefeito do município a comunidade apresentou suas reivindicações solicitando a construção de uma escola. Em 1986 começa a construção da escola, por volta de 1988, a Prefeitura Municipal de Bela Vista construiu a escola feita de tábuas, com duas salas e uma cozinha para atender alunos da 1ª à 4ª série, na escola havia 22 alunos matriculados, as turmas eram multisseriadas, segundo ela o primeiro nome da escola seria Tupã Y, (em homenagem a Marçal de Souza). Em 1988 foram contratados dois professores de Dourados sendo ambos leigos para dar aulas na escola, Rubens Joaquim e Adélia Ortiz, Darci, auxiliava em nas atividades, sendo merendeira e faxineira. Para que alguns alunos frequentassem as aulas percorriam todos os dias doze quilômetros a pé, enfrentando caminhos desafiadores como trilheiros forrados por capins cheios de orvalhos, enfrentavam os tempos de inverno e também tempos chuvosos.

Na aldeia não tinha energia elétrica, para conservar a merenda escolar, foram instaladas placas solares no pátio da escola, com a energia gerada destas placas passaram a funcionar uma geladeira, freezer, lâmpadas e uma televisão. A merenda era fornecida pelo município de Bela Vista – MS, onde era trazida até as margens do rio Apa da qual a aldeia faz limite. Não chegava até as dependências da escola porque não havia uma ponte de acesso, os pais dos alunos e voluntários iam até o outro lado do rio e passava a merenda por uma ponte móvel.

Os alunos que concluíam a 4ª série para continuar a estudar enfrentavam muitas dificuldade, tinham que se locomover para fora da aldeia, muitos não tinham como continuar, principalmente pela distância a ser percorrida dentro da própria aldeia, algumas famílias conseguiam mandar seus filhos à Missão Evangélica Kaiowá, localizado no município de dourados- MS, a cerca de 210 quilômetros da aldeia, a escola oferecia poucas vagas a internatos indígenas, outros faziam seletivas para estudar na Escola Agro técnica de Amambaí- MS aproximadamente a 200 duzentos km da aldeia Pirákua, também em internato onde os alunos ficavam alojados e retornavam para as suas casas somente em período de férias a cada seis meses. Desta maneira poucos alunos deram continuidade em suas jornadas de estudo, tendo uma grande maioria de desistentes, quando atingiam a adolescência não tinham alternativas a não ser procurar trabalho braçal nas fazendas vizinhas.

No ano 2002(dois mil e dois), na administração do prefeito DR. Geraldo Pinheiro Murano a escola foi feita de alvenaria, período em que foram contratados os primeiros professores indígenas. Possuindo quatro salas de aula, ventiladores, dois banheiros e uma cozinha. A escola passou a oferecer o ensino até o sexto ano, tendo 5 professores e um diretor que não era indígena. As séries foram aumentando gradativamente conforme o decorrer dos

anos. Atualmente a escola oferece o ensino regular até o 9º ano, concluídas as séries ofertadas, para darem continuidade aos estudos os alunos precisam procurar outras escolas fora da aldeia.

4.1 Estrutura e funcionamento da escola

As informações foram elaboradas pela própria escola, fornecida pelo coordenador pedagógico, especialmente para essa pesquisa:

Nome da escola: Escola municipal indígena Pira Cuá

Nome do diretor: Gerson Lopes Machado

Endereço: Aldeia Pirákua

Cidade: Bela Vista

Estado: Mato Grosso do Sul

Localização: Rural.

A Escola Municipal Indígena Pira Cuá, situa-se na Aldeia Indígena Pira kuá, no Município de Bela Vista, MS, CNPJ: 03217916/0001-96; CENSO/INEP: 50024213, distante 60 km da zona urbana da cidade, foi criada através do Decreto Municipal nº. 918, de 14 de agosto de 1996; tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Bela Vista.

Atualmente a escola tem 124 alunos matriculados, e oferece o ensino infantil pré I e pré II, também o ensino fundamental do 1º ao 9º ano. São 06 professores atuantes, 01 coordenador pedagógico, 01 diretor, uma merendeira e uma zeladora, todos indígenas da etnia kaiowá e moradores da própria aldeia. A comunidade da aldeia Pirakua, tem mais uma escola nova que está sendo finalizada, com quatro salas de aula, secretaria, sala de professores, diretoria, cozinha, banheiros, almoxarifado, sala de informática e saguão.

A o concluírem o ensino fundamental os alunos buscam as escolas não indígenas, procuram os municípios mais próximos, Bela Vista, distante 60 quilômetros da Aldeia, município esse qual pertence, em Antônio João, distante 45 quilômetros da aldeia, ou outros onde possuem parentes.

4.2 Os alunos do ensino médio

O diretor da escola apresentou uma lista com 20 alunos, na seguinte situação, 06 cursando o ensino médio, 03 no município de Bela Vista, 01 em Antônio João, 01 em Ponta Porã e 02 Dourados, 04 desistentes e 10 completaram o ensino médio.

Foi aplicada a pesquisa a 08 deles; destes, 05 estão cursando o ensino médio, 02 no 2º ano; 03 no 3º ano e 03 concluíram o Ensino Médio destes, 02 estão cursando o nível superior, um faz enfermagem e 01 Licenciatura Inter Cultural, em Dourado no Projeto Teko Arandú, atuando como professora na escola da comunidade. Diante do exposto busco os questionamentos a esses alunos, sobre a importância de cursarem e concluírem o ensino médio regular não indígena, quais as dificuldades, quais os anseios, quais as motivações e expectativas, as perguntas foram direcionadas entre abertas e objetivas, num total de 15 perguntas, onde constavam questionamentos sobre a idade, etnia, situação civil, gênero, local de nascimento, tempo para escolarização, escola onde estuda ou concluiu o ensino médio, as dificuldades, como a família vê o ensino na cidade, expectativas ao concluir o ensino médio, e as dificuldades para continuar, qual o retorno que a educação não indígena oferece para a comunidade e como pode favorecer o desenvolvimento local, foram pesquisados 08 alunos, 02 mulheres e 06 homens, entre 16 e 33 anos de idade, sendo sete solteiros e uma mulher casada. Anderson Lopes Machado⁴ 17 anos; Edna Escalante⁵ 33 anos; Elias Ireño⁶, 16 anos; Eva Ramos⁷ 27 anos; Jeferson Gomes Machado⁸ 19 anos; Luan Gomes de Souza⁹, 18 anos; Urbano Escalante¹⁰ 29 anos e Valmir Franco¹¹, 27. Essa pesquisa foi também estendida aos professores, está em duas fases, a primeira sob a forma de questionário, a mesma direcionada aos alunos e segunda fase pesquisa semiestruturada, em um encontro com os professores e coordenador, um dos momentos mais significativos da pesquisa.

Durante a análise da pesquisa, a respeito da etnia, todos se identificaram como guarani Kaiowá, ou simplesmente kaiowá, destes 07 fizeram as séries iniciais em escola indígena 01 em escola não indígena, o tempo médio para se alfabetizarem foi entre 01 e 04 anos de estudo, sobre a escolaridade dos seus professores, 05 disseram terem estudado com professores leigos e 05 com professores com nível superior, a essa situação observa que os que concluíram a educação escolar indígena anterior a 2015, ainda a escola não tinha professores egressos do projeto Teko Arandu, o que ocorreu nesse ano, embora já fossem eles os professores na comunidade antes de suas formações.

Ao cursarem o ensino médio, disseram em sua maioria encontraram muitas dificuldades, a começar pelo transporte para se deslocar para a cidade, e pela distância interna

⁴Entrevista, concedida no dia 23 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

⁵Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

⁶Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

⁷Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

⁸Entrevista, concedida no dia 23 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

⁹Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

¹⁰Entrevista, concedida no dia 13 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

¹¹Entrevista, concedida no dia 06 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

dentro da própria aldeia até chegar o transporte, tinham que percorrer vários quilômetros a pé, até chegar, tendo que acordar de madrugada, caminhar por horas, enfrentando períodos de frios e de chuva, depois ainda percorria no ônibus 60 quilômetros para ir e para voltar, acarretando um grande desgaste físico, acordavam 03 três hora da madrugada e chegavam as 15:00 hora, ainda tinham que enfrentar a fome, considerando a dificuldade financeira, para comprar alimentos, nesse tempo, o único alimento era o lanche da escola, no estudo enfrentaram dificuldades principalmente devido a língua, foram alfabetizados em sua língua materna guarani/kaiowá, embora também tenham aprendido o português em sua escola, a língua portuguesa é vista como uma língua estrangeira, como eles afirmam, além dos professores da cidade, não fazerem diferenças na forma de ensinar, para os professores, todos são tratados uniformemente, sem a devida atenção às especificidades de cada grupo, dificultando a aprendizagem pedagógica - nesse momento é possível se imaginar em sala de aula, em vários momentos frentes a esses alunos, se negando a ver as diferenças, invisibilizando o sujeito – o que dificulta a aprendizagem de determinados grupos, principalmente em disciplinas como Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. O que de certa forma acentua as dificuldades enfrentadas por esses, alunos, motivando a desistência de muito deles.

Questionados sobre o que os motiva fazerem o ensino médio não indígena, as respostas foram formação profissional em nível superior, onde apareceram as seguintes opções, enfermagem (esta foi a mais escolhida 03 alunos), odontologia, agronomia, história ou antropologia, outros 03 disseram ainda não saber qual curso fazerem, mas com intenção de continuar os estudos. A respeito das dificuldades para dar continuidade, aos estudos, o primeiro fator apontado foi a distância entre os municípios que oferecem nível superior e a questão econômica para se manter. Sobre as expectativas da família e da comunidade, 06 apresentaram respostas evasivas, disseram apenas que são boas, os demais afirmaram que é importante conhecer um outro olhar, sobre a comunidade, trazer novas coisas novas, ajuda profissionalmente e ajuda no conhecimento das leis. Finalizando sobre qual a contribuição que a educação não indígena, pode contribuir com a comunidade, todos responderam como útil para a comunidade, ajuda no conhecimento das leis, no fortalecimento político, na luta pelos direitos indígenas, na formação de profissionais para trabalhar na comunidade, para ajudar nas áreas sociais, no fortalecimento da cultura, na preservação das florestas, sendo o kaiowá um povo da floresta.

4.3 - Os Professores

Foram entrevistados 05 professores (03 mulheres e 02 homens) e o coordenador: Professores: Anália Reginaldo Gomes¹², 33 anos, cursando Licenciatura Inter Étnica; Edson Escalante¹³, 36 anos: habilitado em Matemática; Inair Gomes Lopes¹⁴, 28 anos, habilitada em Ciências da Natureza, aprovada no Mestrado UFGDE, 2020; Irene Reginaldo¹⁵, 37: habilitada em Ciências da Natureza; Marciano Ireno¹⁶, 39 anos, formado no Magistério Indígena; Coordenador: Junior Joel Lopes Machado¹⁷, 33 anos, habilitado e m Linguagens; com o diretor houve conversas informais, já que o mesmo ocupa o cargo de cacique - o “mburu vichá” - da aldeia, que contribuíram muito com a pesquisa. As atividades foram divididas em duas partes, pesquisa escrita, e diálogos com o grupo de professores e coordenação.

A faixa etária de idade está entre 28 e 39 anos, 03 são casados e dois solteiro, todos estudaram e escola indígena, os seus professores eram leigos, todos concluíram o ensino médio no Projeto Ará Verá, o coordenador e 03 professores possuem nível superior em Licenciatura Inter Cultural Indígena; 01 tem o magistério indígena e 01 está cursando Licenciatura Inter Étnica, o diretor Jerson Gomes possui Licenciatura Inter Cultural Indígena, habilitado em Ciências Humanas.

Sobre as dificuldades para estudarem a maior foi a língua, dificuldades com a língua portuguesa, para continuar os estudos e frequentarem a faculdade o único apoio foi da própria família, foram a s famílias também quem mais os incentivavam, a professora Inair, coloca que o maior motivo foi seu pai Amilton Lopes, uma das maiores lideranças da comunidade, com vasto conhecimento político e dos valores tradicionais da comunidade, hoje falecido, ela buscou valorizar seu conhecimento para retribuir com seus alunos, tendo como inspiração seu pai, ela foi selecionada para o mestrado em Dourados sua irmã que mora em outra comunidade esta concluindo o mestrado em História, na UFGD. A respeito de preconceito entre os professores quando estudavam, 02 disseram ter sentido da parte deles, os demais disseram não ter sofridos preconceitos, já o preconceito em relação aos demais alunos, 04 disseram ter sofrido preconceito, 02 disseram não terem sentidos. Esse primeiro momento foi bem objetivo, as informações, foram bastante restritas.

No segundo momento com diálogos mais aberto, foi possível enriquecer a pesquisa sobre a educação na comunidade seus anseios, sua angústias, suas esperanças, seus sonhos,

¹² Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

¹³ Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

¹⁴ Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

¹⁵ Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

¹⁶ Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

¹⁷ Entrevista, concedida no dia 12 de Dezembro de 2019, na aldeia Pirákua, Bela Vista, MS.

como pensam e agem em relação a sua comunidade. As considerações iniciaram sobre a dificuldades com educação escolar indígena na própria comunidade, para os alunos frequentarem a escola, entre os problemas levantados, estão a distância das casas dos alunos em relação a escola, não há transporte interno, as crianças pequenas são obrigadas a caminhar a pé por vários quilômetros, ainda há o problema das chuvas e do inverno, que dificultar a frequência dos alunos, essas mesmas dificuldades enfrentadas pelos alunos maiores do ensino médio na cidade, que tem que viajar 60 quilômetros em ônibus passando fome, pois não possuem recursos financeiros para se manter, muitas vezes até para roupas, enfrentam sono e cansaço, prejudicando o desempenho desses alunos, também apontam que os alunos enfrentam muita dificuldade com a língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita.

Não há respeito da comunidade escolar da cidade com a cultura indígena, não é valorizada, ainda sofrem discriminação, desafiados por esse contexto, foram provocados, de quem eles poderiam encontrar apoio ou ajuda, de quem seria o interesse, dos indígenas estudarem, se formarem, em nível superior, perceberam então que as dificuldades não são por acaso, há uma política para dificultar o acesso ao conhecimento, mesmo o reconhecimento às suas culturas lhes é negado, pior seria prepará-los para lutar por seus direitos, sentiram que não poderia esperar as coisas acontecerem, nota-se então o espírito coletivista dos guaranis/kaiowá, surge a ideia de criar um grupo de apoio, pelos familiares, professores e lideranças, para apoiarem os alunos do ensino médio, para procurar os diretores, coordenadores e professores sobre os alunos, sobre dificuldades enfrentadas por eles, para encontrar apoio na educação não indígena e possam de fato terem êxitos na aprendizagem do conhecimento não indígena. Ainda se pensou estender esse apoio aos que forem frequentar a faculdade, se comprometendo entre si, fazerem uma reunião com a comunidade e lideranças pra criar o grupo de apoio. Esse momento foi um dos momentos em que a pesquisa, ofereceu um dos momentos mais gratificantes, dando sentido a todos os esforços, para se desenvolver esse trabalho, por si só valeu apenas, estar fazendo a dissertação.

Sobre a forma de abordarem a educação indígena, na comunidade, demonstraram grande conhecimento tradicional e domínios de conhecimento não indígena, voltados para a pedagogia freiriana, fazem da escola e de seus arredores um laboratório, com metodologia própria, de respeito e valorização das tradições da comunidade, seus trabalhos tem voltado para o resgate da identidade de seu povo do orgulho de sua língua original, compromissados com essas propostas enfrentaram de frente os problemas, muitas das famílias, não queriam que seus filhos estudassem na escola da aldeia, nem que fossem alfabetizados na língua materna, preferiam a língua portuguesa, muitos foram alfabetizados em português, não

escrevem em guarani, estavam perdendo a própria língua, agora isso tem mudado com a formação dos professores, que valorizam o saber local, que conseguem transitar entre os dois mundos do conhecimentos e que são portadores, o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena, buscam uni-los para ensinar os seus alunos, partindo da própria realidade, ainda que se observe certo afastamento, dos mais jovens, a preocupação é fortalecer o ensino tradicional de seu povo, preocupação essa manifestada pelo professor Edson, que utiliza dos saberes tradicionais para ensinar matemática, presente nos ensinamentos dos pais quando saem para caçar, onde deve se pedir proteção ao “jará” e algumas palavras não devem ser pronunciadas, pois trazem má sorte, acabou criando a partir dessas ideias, o conceito de negativo e positivo, para ensinar aos seus alunos, usando essas oportunidades para conversar e ensinar as crianças sobre o respeito com a natureza, os bichos do mato, para buscar dialogar com a natureza, com os animais, pássaros e insetos, disse que se deve sempre pedir autorização da natureza, para fazer qualquer coisa, se não acontecem coisas ruins.

Na conversa foi descrita como é a educação tradicional, há uma divisão entre homens e mulheres, a mãe ensina sobre a vida, cuidar da família, sobre as coisas de casa, manter, cuidar, fazer a comida, inclusive o preparo da chicha, bebida típica usada nas festas tradicionais, que pode ser feita de milho, batata doce ou mandioca, que é fermentada com caldo de cana, que só pode ser preparada por mulheres; as professoras alertam no entanto, muitos dos alimentos típicos, tradicionais do povo estão sendo perdidos, preocupação que levou a professora Irene e a professora Inair a buscarem levantar e resgatar as comidas típicas, que estão se perdendo, principalmente as de base de milho um dos alimentos mais importante para os guaranis/kaiowá, sendo esse o projeto que levou a professora Inair ao mestrado, essa preocupação em relação da mulher na comunidade e nas tradições foi que despertou na professora Anália, o desejo de se aprofundar na cultura de seu povo, levando buscar o conhecimento a sabedoria das mulheres mais velhas, despertando-a para venha se preparar para ser uma “ñ nde sy” um liderança feminina da comunidade, situação que já descrita, no terceiro capítulo.

Quanto a educação dos meninos as responsabilidades são dos pais, que desde cedo já ensinam o respeito com a natureza, a sempre pedir proteção para entrar na mata ou fazer qualquer atividades, como caça e pesca, os ensinamentos são de forma oral, através de histórias contada em rodas de conversas e também na Prática, a bem cedo os pais ensinam na mata a utilidade das plantas, quais os tipos de arvores e pra que servem, para serem utilizadas como remédios, quando vão no rio se banhar já são ensinados a pegar o peixe cascudo em sua loca, sempre os pais estão ensinando.

Com os mais velhos aprendem o respeito, a tradição, a sabedoria, a espiritualidade, a relação com a natureza, para eles a escola é a natureza.

Mas para eles, os professores os desafios são imensos, não vivem isolados do mundo assim como os jovens também não estão isolados, todos estão sujeitos a serem seduzidos pelo mundo externo, pela dinâmica do sistema, principalmente quando em contatos com mundo diferentes, com culturas diferentes, hoje acelerados pela tecnologia, se percebe novas músicas, novos ritmos, novas danças, novos valores, ocupando os espaços e a cultura tradicional, da aldeia, o desafio proposto está em unir, buscar conviver com esses dois mundos que ora se encontram, para que as tradições não se percam e nem que o novo seja abortado, e do diálogo entre o passado e o presente possa se encontrar pistas para o presente.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os alunos indígenas, frequentar e concluir o ensino médio em escola não indígena não é um ato de ir à escola, é um desafio constante, todos os dias devem lutar para não desistirem, para eles não são apenas estudar mais, todos os dias é uma conquista, a concluir é uma grande vitória, para si e para família, é parte de um sonho realizado, não é só uma etapa cumprida como sugere tradicionalmente essa fase, mesmo que não cause efeito imediato, o conhecimento adquirido possibilita a eles, um importante instrumento de consciência política, sobre a necessidade de lutarem pelos direitos indígenas. O ensino médio não indígena, para eles, não é um fim em si próprio, mas uma mudança de valores é a condição para cursarem uma faculdade e retornar para a comunidade, para ajudar, para trazer alternativas, unir a tecnologia, o conhecimento científico, com o conhecimento tradicional, mantendo a espiritualidade e o respeito ao meio ambiente, como forma de construir e propor vias de sobrevivência para o seu povo através de desenvolvimento sustentável, sendo essa a preocupação dos professores, dos líderes tradicionais, do cacique e dos alunos, para resistirem às ameaças tanto de vida, quanto no jeito de ser, as quais estão constantemente submetidos, preocupações muito claras em suas falas.

No contexto histórico, aos professores da educação não indígena, não há como se manter isolados, nem povos, nem culturas, nem o professor em sala de aula, que se isola em uma única forma de ver os outros, tratando todos iguais, desconhecendo o significado de equidade, negando as diferenças, isolando-se a si, e o que pior isolando aos outros, fazendo de tudo, menos educação, que por si só é reconhecimento do outro, os saberes que compõem a educação é dinâmico essa é a condição da história, um único conhecimento é estéril, sem o outro não se produz e nem se reproduz.

Com esse trabalho busco contribuir com reflexões, oferecendo um pouco da visão de mundo do outro, e que, mesmo sendo entendidos como únicos, eles não são únicos, são uns entre os vários sujeitos, que fazem e constroem a história ao longo dos tempos e que são protagonistas, do dinamismo social, cultural, político e econômico, mesmo que lhes sejam negados, principalmente os dois últimos. Que este trabalho, possa auxiliar os professores de história em suas reflexões e sua prática, reconhecendo e valorando o diferente, respeitando o outro, reconheça que há outras histórias, elas existem, estão bem mais próximas do que imaginamos.

Ao pesquisar, estar contato com esse povo, é a forma mais próxima possível, viver e respirar a história do outro, para além de documentos e letras gravadas, escritas em livros e

documentos, símbolo de opressão e poder da cultura eurocêntrica, imposta como forma de dominação sobre outros povos e suas terras, sendo por eles consideradas necessária conhecê-las e dominá-las, esse contato possibilita ver e sentir a parte do passado, dialogando com presente, preenchendo lacunas desconhecidas, na expectativa de um futuro incerto, incerteza que sempre pairou sobre esse povo, desde a chegada dos primeiros não índios, em tempo imemoriais em suas terras.

No entanto, mesmo com a tentativa de negação da sua existência, eles insistem lutar ser protagonista, de uma história marginal, presente no outro lado do rio, ser historiador é uma sensível e forte experiência entre poder conhecer as duas margens do rio (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007), e poder banhar-se e beber das águas do conhecimento que circula entre povos indígenas e não indígenas, que os separa e que os unem, sendo parte de um mesmo mundo, podendo beberem da mesma fonte, parra irrigar a vida que os une e que estão condenados a comungarem.

A morte de um grupo é a morte lenta de toda humanidade, embora isso já seja sabido pelos sábios anciões Guarani/Kaiowá, como apreendido durante essa pesquisa, nas atividades de campo: *“estamos ameaçados, estão matando nossos líderes, vocês expõem a gente nas pesquisas e eles nos matam, matam os nossos sabedores, os conhecedores da nossa cultura”*. Questionado se estaria sendo ameaçado, simplesmente respondeu, *“quando um de nós é ameaçado, todos nós somos, a morte de um de nós é a morte do nosso povo, a gente morre também”*.

O problema é a insistência do não indígena em querer ser o único dono da fonte e querer secar a fonte marginal à sua, em drenar as águas do rio do outro, não reconhecendo que o grande rio sem seus afluentes está condenado a morrer lentamente, esse projeto já vêm sendo implantado gradativamente a séculos, processo que nos últimos tempos vêm sendo acelerado, já sentido pelos habitantes da outra margem do rio e pelos que se banham e bebem da fonte, os quais vêm denunciando constantemente. Estamos sendo encaminhado apressadamente para sairmos do *Clio*, para fazermos parte da *Mnemosine*. (HARTOG, 2014)

6. REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro:FGV, 2005.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História a Arte de inventar o passado. Ensaios de Teoria da História**. Bauru, São Paulo. Edusc. 2007
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. SILVA, Janssen Felipe da. Abye Yala. Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. *Interritórios: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL*. V.1 . N.1. 2015
- AMARAL, Maxweel da Silva. **Fronteiras: A Marcha Para o Oeste, a Colonização da Fronteira Sul do atual Mato Grosso do Sul: Deslocamento, Políticas e desafios Revista de História**. Dourados, MS. v. 16. n. 28, p. 153 – 165. 2014
- BOAVENTURA, de Souza Santos. **O Fim do Império Cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte. Autêntica editora. 2019
- BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Senso 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em 03 de janeiro de 2020
- BRASIL. Presidência da Republica. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso: 10 de Janeiro de 2020.
- BRAZIL, Maria do Carmo. **O Rio Paraguai e a Guerra. Contribuição para o ensino de história Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH - São Paulo, julho 2011**
- BRINGEL, Eliane Leite Barbosa; FERNANDES, Débora Araújo; LIMA, Jorge Ferreira. **A História e Seu Ensino, na Concepção dos Professores de História do ProfHistória**. Revista Labirinto, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 105-117, 2015. ISSN: 1519-6674
- CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **A Colônia Agrícola de Dourados: colonização e povoamento: 1946-1956**. Dourados, MS: UFMS. 2005.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manoela da. **Índios no Brasil: História, Direito e Cidadania**. São Paulo. Claro Enigma. 1 ed. 2012.
- CASTRO, Eduardo Viveiro. **Os Involuntários da Pátria**. Reprodução de Aula pública realizada durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro 20/04/2016. Aracê. Direitos Humanos em Revista. Ano 4. Número 5. Fevereiro 2017.
- CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabel (orgs). **Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul: História, Cultura e Transformações Sociais**. Caminhos. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 397-403, jan./jun. 2019.
- _____. Graciela. **História Kaiowá. Das origens aos desafios contemporâneos**. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora. 2015
- CIMÓ QUEIRÓZ, Paulo Roberto. **Uma esquina nos confins da América: encontros e desencotros nos processos de povoamento e ocupação do território do atual Mato Grosso do**

Sul. In: Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. CHAMORRO, Graciela; COMBÉS, Isabelle.(orgs). Dourados, MS. 2018

CORREA, Dalva Maciel; MARIANI, Milton Augusto Paquoto; ESSELIN, Paulo Marcos. A Guerra da Tríplice Aliança Como Campo de Possibilidade Para o Desenvolvimento Turística em Corumbá, MS. Cultur, ano 12. nº 02. Jun/2018. Acesso: <https://periodicos.uesc.br/>

COSTA, Maria Furlan. O Projeto de José Bonifácio Para a Civilização do Índios do Brasil na Perspectiva da História da Educação. EditoraUniv. Estadual de Maringá. 2010. Disponível: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/112_maria_luisa Acesso em 07 de Janeiro de 2020.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; ESSELIN, Paulo Marcos. Uma breve história (indígena) da erva-mate na região platina: da Província do Guairá ao antigo sul de Mato Grosso. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 278- 318, jul./dez. 2015.

FERNANDES, José Antonio. Erva-Mate e Frentes Pioneiras. Curitiba. Editora Prismas.1 ed. 2017

FERREIRA, Marieta de Moraes; Amado, Janaina. Usos e abusos da História Oral. 7ed. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2005.

FREIRE, Paulo Cesar Vargas. História dos domínios nos ervais do Paraguai (1568-1811). Campo Grande MS. IHGMS-Intituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. 2014.

HARARI, YuvalNoah. Sapiens. Uma Breve História da Humanidade. Tradução Janaina Marco Antonio. 18 ed. Porto Alegre, R.S: L&PM, 2016.

HARTOG, François. Crer em História. Tradução Camila Dias. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2018.

_____.François. **O Espelho de Heródoto. Ensaio sobre a representação do outro.** Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte. MG.2º Ed. 2014

_____.Francois. Presentismo e Experiência do Tempo. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2013.- (Coleção história e historiografia)

INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos.
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1 .Acesso em: 24/12/2019

LANDA, Beatriz dos S. Os Ñandeva/Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo/Jacarey, município de Japorã/MS. 2005. Tese (Doutorado em História/Arqueologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, [2005].

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP. Editora Unicamp. 5 ed. 2003.

_____.Jacques. A História Nova. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1990.

MBEMBE, Aquille. Necropolítica. São Paulo. N1edições.

MARINHO, Emmanuel. Cantos de Terra. Campo Grande, MS. Editora Letra Livre. 2016

MEMMI, Albert. O Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2ª edição. 1977.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola Indígena. Palco das diferenças. Campo Grande, MS: Editora UCDB. 2004

OLIVEIRA Gabriel Frechiane de, JUSTAMAND Michele, FUNARI Pedro Paulo. Uma História do Povoamento Americano pelos Seres Humanos: a odisséia dos primeiros habitantes do Piauí. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Maus, AM: EDUA. 2019.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. História dos Povos Indígenas do Brasil e do Mato Grosso do Sul. 2008. In. A História Indígena na Pós Graduação Na Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD. Site: <file:///C:/Users/Pedro%20Bambil/Downloads/Eremites%20%20A%20hist%C3%B3ria%20ind%C3%ADgena%20no%20Brasil%20e%20em%20MS.pdf>
Acesso em 01/06/019

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto História, São Paulo: 1997. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei 11645 de 10 de Março de 2008. Dispositivo em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em 30/05/2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231/10939><file:///C:/Users/Pedro%20Bambil/Downloads/16231-57117-2-PB.pdf>. Acesso em 29 de dezembro de 2019.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

RAMINELLI, Ronald; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). Práticas pedagógicas na escola indígena. São Paulo: Global/ Fapesp/ Mari, 2001.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala?. Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. História e Culturas indígenas na educação Básica. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2018.

SILVA, Tomas Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org); Hall, Stuart; WOODEVARD, Kathryn. Identidade e Diferença. Petrópolis, RJ. 15 ed. Vozes. 2014.

SILVA, Wilton Carlos Lima. Jean de Lery: As Maravilhas no Abismo. In: As terras inventadas. Discurso e natureza em Jean de Léry, André João Antonil e Richard Francis Burton. São Paulo: Editora UNESP. 2003.

SOUZA, Fábio Feltrin; WITTMANN, Luisa Tombini. Protagonismo indígena na história, Tubarão, SC: Copiart. Erechim, RS: UFFS, 2016.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento Oficial da Autonomia e da Sabedoria dos Agentes Originários e Reorientação do Projeto (Inter)Nacional Brasileiro. In.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre. Medição, 2012.

SPOSITO, Fernanda. Políticas ameríndias, políticas indigenistas (Américas portuguesa e espanhola, séculos XVI a XVIII)

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e memórias. 1997. <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11216/8224> consulta em 31/06/2019

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América. A questão do Outro. São Paulo. Editora WMF Martins Fonte. 2016.

TRIBULIANO, Carlos Alexandre Barros. Algumas considerações sobre a Ferrovia Noroeste do Brasil: migração e ocupação em Campo Grande MT/MS (1905-1940) MÉTIS: história & cultura – v. 13, n. 27, p. 233-251, jan./jun. 2015

URQUIZA, Antonio H. Aguilera. Cultura e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. Ed. UFMS. 2013.

ANEXOS

Modelo das Entrevistas

Questionário/roteiro a ser aplicado na comunidade Pirákua, aos participantes da pesquisa, alunos do ensino médio estudantes e que já concluíram

Data do preenchimento da pesquisa: ___/___/___

1. Dados

1.2. Nome _____

1.3. Etnia: _____

1.4. Local de Nascimento: _____

(Município/Posto indígena de Vínculo)

1.5. Idade: _____

1.6. Sexo: Masculino () / Feminino ()

1.7. Estado Civil: Solteiro () / Casado ()

2. Escolaridade:

2.1. Suas series iniciais foram em escola indígena? Sim () / Não ()

2.2. Quanto tempo você levou para ser alfabetizado?

2.3. Seus professores tinham escolaridade superior?

2.4. Teve dificuldades durante seus estudos? Quais?

2.5. Estudou em alguma escola que não fosse indígena? Sim () / Não ()

2.6. Onde você conclui suas séries iniciais e o ensino médio e m qual instituição de ensino?

2.7. Como os seus familiares vêm a educação na cidade?

3. Desafios:

3.1. Ao concluir o ensino médio, o que você pretende fazer?

3.2. Quais as dificuldades para dar continuidade aos estudos?

3.3. A educação oferecida, pela educação não indígena é útil à comunidade?

3.4. A educação oferecida, pela educação não indígena atende ao seu interesse e ou da comunidade?

3.5. De que forma, a educação não indígena, pode contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento da comunidade?

A aos graduados

Questionário sobre mapeamento dos graduados indígenas da aldeia Pirákua

Data do preenchimento da pesquisa: ___/___/___

1. Dados

1.2. Nome _____

1.3. Etnia: _____

1.4. Local de Nascimento: _____

(Município/Posto indígena de Vinculo)

1.5. Idade: _____

1.6. Sexo: Masculino () / Feminino ()

1.7. Estado Civil: Solteiro () / Casado ()

2. Escolaridade:

2.1. Suas series iniciais foram em escola indígena? Sim () / Não ()

2.2. Quanto tempo você levou para ser alfabetizado?

2.3. Seus professores tinham escolaridade superior?

2.4. Teve dificuldades durante seus estudos? Quais?

2.5. Estudou em alguma escola que não fosse indígena? Sim ()/Não ()

2.6. Onde você conclui suas séries iniciais e o ensino médio e m qual instituição de ensino?

2.7. Você recebeu alguma ajuda financeira de alguma instituição para continuar o estudo?

2. 8. Quem te ajudou financeiramente para continuar os estudos?

3. Desafios:

3.1. Pensou em desistir de estudar por algumas dificuldades que encontrou?

3.2. Você foi bem aceito, pelos seus professores e colegas de sala de aula?

3.3. Já sofreu discriminação por ser indígena?

3.3. A educação oferecida, pela educação não indígena é útil à comunidade?

3.4. A educação oferecida, pela educação não indígena atende ao seu interesse e ou da comunidade?

3.5. De que forma, a educação não indígena, pode contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento da comunidade?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa: **IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO NA COMUNIDADE PIRÁ KÚA EM BELA VISTA, MS.** voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador: **Pedro Bambil Souza**, o qual pretende desenvolver dissertação de Mestrado em Ensino de História.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de **entrevistas**. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para desenvolver o conhecimento dos impactos e da importância da Educação Não Indígena, na comunidade e para os alunos, além de permitir o conhecimento da cultura, dos saberes e tradições Guarani/Kaiowa, no processo de produção de conhecimento no Ensino Médio regular.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) **será submetido por meio de entrevista e diálogos formais/estruturados.**

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Pedro Bambil Souza, nos telefones: 67 999134238. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética

Jerson Lopes Machado

Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, Gerson Lopes Machado, fui informado e aceito participar da pesquisa **IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA, NO ENSINO MÉDIO NA COMUNIDADE PIRÁ KÚA EM BELA VISTA, MS**, onde o pesquisador **Pedro Bambil Souza**, me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Bela Vista, MS. 28 de dezembro de 2019

Pedro Bambil Souza
Assinatura do Pesquisador

Gerson Lopes Machado
Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Pedro Bambil Souza

Telefone para contato: 67 999134238 E-mail: souzabamil@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa: **IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO NA COMUNIDADE PIRÁ KÚA EM BELA VISTA, MS.** voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador: **Pedro Bambil Souza**, o qual pretende desenvolver dissertação de Mestrado em Ensino de História.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de **entrevistas**. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para desenvolver o conhecimento dos impactos e da importância da Educação Não Indígena, na comunidade e para os alunos, além de permitir o conhecimento da cultura, dos saberes e tradições Guarani/Kaiowa, no processo de produção de conhecimento no Ensino Médio regular.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) **será submetido por meio de entrevista e diálogos formais/estruturados**.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Pedro Bambil Souza, nos telefones: 67 999134238. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética

Pedro Bambil Souza

Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, Valmir Soares, fui informado e aceito participar da pesquisa **IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA, NO ENSINO MÉDIO NA COMUNIDADE PIRÁ KÚA EM BELA VISTA, MS**, onde o pesquisador **Pedro Bambil Souza**, me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Bela Vista, MS. 06 de Agosto de 2019

Pedro Bambil Souza
Assinatura do Pesquisador

Valmir Soares
Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Pedro Bambil Souza

Telefone para contato: 67 999134238 E-mail: souzabamil@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.