

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE
GUARANI: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA INDÍGENA**

JEFFERSON GABRIEL DOMINGUES

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE
GUARANI: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA INDÍGENA**

Dissertação apresentada por JEFFERSON GABRIEL DOMINGUES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^(a). Dr^a.: ROSANGELA CELIA FAUSTINO

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

D671p

Domingues, Jefferson Gabriel

Políticas públicas, educação e sustentabilidade Guarani : caminhos para a autonomia indígena / Jefferson Gabriel Domingues. -- Maringá, PR, 2020.
182 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Rosangela Celia Faustino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação escolar indígena. 2. Índios Guarani Nhandewa - Sustentabilidade. 3. Índios Guarani Nhandewa - Educação. 4. Índios Guarani Nhandewa - Paraná (Estado). I. Faustino, Rosangela Celia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

JEFFERSON GABRIEL DOMINGUES

**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE
GUARANI: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA INDÍGENA**

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Prof^a. Dr^a. Rosangela Célia Faustino (Orientadora) UEM/PR

Prof. Dr. Paulo Humberto Porto Borges – UNIOESTE/PR

Prof. Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes UEM/PR

Suplentes

Prof. Dr. Marcos Gehrke – UNICENTRO/PR

Prof. Dr^a Isabel Cristina Rodrigues – UEM/PR

Março de 2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Nhanderu (nosso Deus), por ter me protegido e guardado em todas as etapas da minha vida, e pela força para prosseguir nas dificuldades apresentadas.

Agradeço a minha esposa Solange Aparecida Ribeiro da Silva Domingues, que compartilhou todos os momentos deste trabalho, que sempre esteve presente junto comigo nesta jornada, dando apoio e forças nos momentos difíceis, me entendendo e encorajando para que esta jornada fosse superada com toda a força ancestral Guarani Nhandewa.

Sou grato aos meus filhos queridos Emanuel Gabriel Domingues, Sara Gabriel Dominguês e Elias Gabriel Domingues, que em meus momentos de estudos sempre me respeitaram e tiveram paciência com o meu trabalho e meus estudos, que entenderam os momentos de ausências, quando estive distante para estar estudando, respeitando os poucos períodos de tempo que à nós era disponibilizados para nossos momentos de lazer, vocês sempre estiveram lá junto de mim, se enquadrando ao tempo que a nós era destinado. Agradeço muito por isso meus filhos queridos.

Agradeço a minha querida mãe Izane Aparecida Gabriel, que desde sempre esteve comigo e neste período de minha vida nos momentos em que eu mais precisei esteve comigo.

Aos meus irmãos que compartilharam minhas felicidades e minhas conquistas junto à comunidade indígena e nos demais espaços por onde estiveram, mostrando seu orgulho por um índio estar realizando um grande sonho.

Aos meus familiares, meus parentes, cacique, lideranças e à todos txamõis (sábios) da nossa Terra Indígena Pinhalzinho, que lutaram e resistiram dentro do Tekoa, garantindo o território onde eu cresci e me desenvolvi proporcionando aprendizagem e proteção em todas as etapas da minha vida.

Sou grato à todos meus companheiros de trabalho da Escola Estadual Indígena Yvy Porã – EIEF, que sempre estiveram junto de mim em todo esse processo importante da minha vida.

Agradeço a minha amiga e companheira de viagem a professora Luciana Helena de Oliveira Viceli, que compartilhou momentos importantes de discussões e diálogos sobre os materiais estudados em nossas pesquisas.

Sou grato à todos os docentes do Programa de Pós graduação em Educação, que proporcionaram momentos de aprendizagem, enriquecimento intelectual, cultural e a construção de um novo conhecimento.

Estendo os meus agradecimentos aos professores da banca o professor Paulo Porto, a Professora Maria Christine e a professora Isabel, pelos grandes destaques e contribuição junto a este trabalho.

Agradeço a uma pessoa muito especial neste processo, a minha orientadora a professora Rosangela Celia Faustino, que sempre teve paciência junto comigo, me ensinou em todo esse processo, cuidou de mim e me protegeu dando forças para continuar trabalhando muito para o empoderamento de nosso povo indígena no Paraná, e em toda essa jornada sempre compartilhando suas esperanças e sonhos.

Sou grato pela Universidade Estadual de Maringá e ao Programa de Pós Graduação em Educação, pela oportunidade de que o nosso povo indígena fosse aqui representado nesta instituição.

DOMINGUES, Jefferson Gabriel. **POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE GUARANI: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA INDÍGENA.** (179 fs.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Rosângela Celia Faustino). Maringá, 2019.

RESUMO

A presente dissertação é uma pesquisa feita por um indígena Guarani Nhandewa, sobre as políticas públicas da educação escolar indígena, onde se buscou analisar como ela se desenvolveu em nosso país atendendo ao interesse do capital mundial, uma vez que todas as bases materiais para a formação do Moderno Estado Nação foram planejadas para a perpetua acumulação do capital. Estudamos o processo da globalização e seus impactos sobre a soberania dos estados nacionais, apresentando este conceito na perspectiva marxista. Apontamos formas de como a política da globalização atua nas reformas educacionais para a América Latina e suas consequências para as políticas educacionais. Mostramos o histórico de luta do nosso povo indígena como sujeitos atuantes do processo de resistência contra a invasão de nossos territórios e as conquistas de direitos perpassando por nossa participação ativa, junto aos demais movimentos sociais, para garantir nossa autonomia, assegurada pela Constituição Federal de 1988, bem como o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e territorial. Fizemos estudos bibliográficos, estudos de documentos e estudo de campo, na comunidade da Terra Indígena Pinhalzinho/PR abordando, também, a questão dos povos indígenas na situação atual na sociedade capitalista. Destacamos a expropriação das terras, a exploração da força de trabalho indígena, as lutas e resistências dos povos para continuarmos sendo indígenas e habitando nossos territórios com nossas gestões próprias. Apresentamos um histórico do nosso povo Guarani Nhandewa, nossa língua e Religião Guarani; a História de criação do mundo; a produção Guarani, nossa agricultura, como nós vemos a terra, a água, a natureza em geral, através da ciência construída e desenvolvida por nossa sabedoria indígena. Mostramos mapas; dados estatísticos da comunidade e de Terras Indígenas no Paraná, bem como aspectos históricos da organização sociocultural do Pinhalzinho. Trazemos o papel da escola, na atualidade, com a construção de uma educação escolar indígena autônoma e intercultural, feita pelos próprios indígenas, com a sabedoria dos mais velhos e a participação da comunidade escolar. Mostramos que uma escola indígena, de acordo com a política educacional atual – e as leis que a regem, deve ter sua organização e gestão planejada pela própria comunidade indígena para, assim, atender adequadamente à formação escolar de crianças, jovens e adultos para que esta instituição se converta em um instrumento de compreensão da realidade social, da organização dos povos indígenas e possa atuar de forma intercultural, visando ao fortalecimento das identidades, das línguas e da sustentabilidade indígena com autonomia e autodeterminação indígena respeitando os saberes tradicionais dos nossos Txamois, ao mesmo tempo que sejam trabalhados, em paralelo, com os demais conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação Escolar Indígena; Guarani Nhandewa; Paraná

DOMINGUES, Jefferson Gabriel. PUBLIC POLICIES, EDUCATION AND SUSTAINABILITY GUARANI: PATHS TO INDIGENOUS AUTONOMY. (179 fs.) Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: (Rosangela Celia Faustino). Maringá, 2019.

ABSTRACT

The present dissertation is a research done by a Guarani Nhandewa indigenous person, it discusses the public policies for indigenous school education and it sought to analyze how they were developed in our country, taking into account the interest of the world capital, since all the material bases for the formation of the Modern Nation State were planned for the perpetual accumulation of capital. We studied the process of globalization and its impacts on the sovereignty of national states, presenting this concept in a Marxist perspective. We point out ways in which the policy of globalization acts on educational reforms for Latin America and its consequences for educational policies. We show the history of the struggle of our indigenous people as active subjects in the process of resistance against the invasion of our territories and the conquests of rights through our active participation, along with the other social movements, to guarantee our autonomy, guaranteed by the Federal Constitution of 1988, as well as the recognition and respect for cultural and territorial diversity. We carried out bibliographic studies, document studies and field studies in the community of Terra Indígena Pinhalzinho / PR, also addressing the issue of indigenous peoples in the current situation in capitalist society. We highlight the expropriation of lands, the exploitation of the indigenous labor force, the struggles and resistance of the peoples to remain indigenous and inhabit our territories with our own management. We present a history of our Guarani Nhandewa people, our Guarani language and Religion; the history of creation of the world; Guarani production, our agriculture, how we see land, water, nature in general, through science built and developed by our indigenous wisdom. We show maps; statistical data on the community and indigenous lands in Paraná, as well as historical aspects of the socio-cultural organization of Pinhalzinho. We analyze the current role of the school with the building of an autonomous and intercultural indigenous school education, carried out by the indigenous themselves, with the wisdom of their elders and the participation of the school community. We show that an indigenous school, according to the current educational policy - and the laws that govern it - must have its organization and management planned by the indigenous community itself, in order to adequately meet the goals of the school education of children, youth and adults so that it institution becomes an instrument for understanding the social reality, the organization of indigenous peoples and can act interculturally, aiming at strengthening indigenous identities, languages and sustainability with indigenous autonomy and self-determination respecting the traditional knowledge of our Txamois and at the same time, in parallel, other knowledge historically elaborated by humanity.

Key words: Public Policies; Indigenous School Education; Guarani Nhandewa; Parana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Referencial Teórico.....	18
1.2 A História do sistema capitalista eurocêntrico e seu contínuo processo de acumulação de capital.	28
1.3 Luta dos povos indígenas na América Latina para a autonomia em seus territórios... 36	
2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA FUNÇÃO NA CONTÍNUA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL.	46
2.1 A gênese das Políticas Públicas e a consolidação da Sociedade Capitalista.	47
2.2 A Globalização contra a soberania do Estado Nação.....	53
2.3 A hegemonia do Banco Mundial.....	62
2.4 A perpetuação da sociedade capitalista e o projeto educacional de controle das classes trabalhadoras.	67
3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	74
3.1 Histórico da educação para os povos indígena: do Brasil Colônia à crise economia dos anos 1970, no século XX.	744
3.2 Os organismos internacionais e suas influencias nas reformas educacionais na América Latina e Caribe.....	89
3.3 A Educação Escolar Indígena na América Latina	96
3.4 Educação Escolar Indígena no estado do Paraná.....	107
4. O POVO GUARANI.....	114
4.1 Cultura Guarani.....	121
4.2 Religião Guarani Nhandewa.....	124
4.3 Porque não somos vistos na História oficial do Paraná?	1266
4.4 Histórico da Terra Indígena Pinhalzinho.....	128
5. HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YVY PORÃ E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA NA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	143
5.1 Características dos membros da Terra Indígena Pinhalzinho e a importância dos sábios para uma escola intercultural e sustentável.	148
5.2 o desafio da gestão indígena em busca da realização de uma escola intercultural.....	150
5.3. A possibilidade de uma gestão intercultural, sustentada na autonomia indígena da terra indígena Pinhalzinho/PR.....	154
5.4. Uma escola indígena intercultural na prática guarani Nhandewa.....	157
5.5. A Escola Indígena e a Terra Indígena Pinhalzinho na contínua Formação de nossos líderes Guarani.....	165
CONCLUSÃO.....	168
REFERÊNCIA.....	175

1. INTRODUÇÃO

Sou indígena Guarani Nhandewa e vivo com meu povo no Tekoa Pinhalzinho, Paraná. Minha experiência no meio acadêmico começou em dois mil e seis (2006), quando realizei a inscrição do Vestibular dos Povos Indígenas¹, aqui na nossa Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina, norte do estado do Paraná. Esta etapa acontece sempre com um grupo de professores universitários e funcionários da FUNAI, que nos auxiliaram na hora de realizar as inscrições. Tinha acabado de me formar no ensino médio, com dezoito anos de idade e com dezenove anos estava me inscrevendo para realizar o Vestibular Indígena. Tinha muito claro sobre qual curso eu iria fazer, não tive nenhuma dúvida. Fiz minha escolha pelo curso de História, sempre gostei muito de estudar esta disciplina na escola e meu amor por esta área só aumentou quando realmente comecei a cursar esta graduação na Universidade.

Minha preferência em fazer o curso de História na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no campus de Jacarezinho, a 59 km da minha Terra Indígena, foi o fato que no período eu já me encontrava casado e com filho (o Emanuel) e minha esposa estava grávida de minha filha (a Sara). Então, não conseguia imaginar eu abandonando meu Tekoa e indo viver fora da minha Terra Indígena, e ainda levando a minha família junto para morar na cidade. Eu e minha esposa nunca havíamos morado fora da aldeia nem conseguimos imaginar uma coisa desta.

Refletindo hoje não tenho dúvida que foi a melhor coisa que nós fizemos, vejo que muitos dos parentes que acabam saindo da aldeia para cursar Universidades, longe da aldeia, acabam sendo um pouco influenciados por este movimento e quando voltam ainda enfrentam o movimento de readaptação à comunidade. Isto não é para todos, não posso generalizar. Tem muitos parentes que estudam longe, mas sempre mantêm contatos com a comunidade do mesmo jeito, e seus estudos refletem dentro da comunidade, trazendo os professores das universidades para trabalhar junto com a comunidade, trazendo parceiros e etc.

¹ O Vestibular dos Povos Indígenas faz parte de uma Política afirmativa do estado do Paraná, instituída com a Lei 13.134 de 2001 que determinou a criação de vagas suplementares em cada IES públicas, para o acesso de indígenas, territorializados no estado, ao ensino superior.

Para mim isso foi um grande benefício para minha formação, tendo em vista que sempre estive junto com nossas lideranças, trabalhando e lutando com meu povo, e eles sempre estiveram comigo, me apoiando.

Acredito que aproveitei muito bem do curso que realizei, em razão de que participei de todas as conferencias realizadas, minicursos, semanas de História, Jornadas e demais eventos. Apresentei seminários e oficinas junto com meus colegas, dependendo do tema proposto, e quando dependia de nós para seleção dos trabalhos a serem apresentados, abordávamos questões sobre nossa causa indígena.

Os professores do curso de História foram todos muito bons. Na medida do desenvolvimento de suas aulas, cada vez mais eu me empolgava com o curso e a universidade. Acredito que a universidade poderia ter sido mais pronta para receber nós indígenas, estar mais junto de nós, preparar este espaço magnífico para ser mais acolhedor com o povo indígena, disponibilizar espaço para nossa manifestação do Nhandereko, ali dentro, onde nossos caciques e lideranças possam estar presentes também, com sua autoridade, sabedoria e soberania que tem dentro da aldeia. Mas vejo agora que isso depende de nós que estamos formando para ocupar este lugar, com nossas formas de ser. Mas precisamos que estes professores parceiros estejam sempre junto de nós ajudando a preparar o terreno para isso.

Comecei o curso de História então com vinte anos de idade e terminei com vinte quatro anos de idade. Não reprovei nenhum ano, mas foi muito trabalhoso conquistar e ser vitorioso neste ambiente, pois este é um universo totalmente novo para nós, e não foi feito exclusivamente para nós indígenas, estamos ocupando este lugar e tomando para nós, levantando demandas para os nossos Txeretarã kwery que virão depois. Assim sendo é uma luta muito grande e as vezes leva algum tempo. Para alguns Txeretarã kwery leva pouco tempo para assimilar os conhecimentos universitários e para outros mais, mas o que na verdade é importante é a vivencia, o empoderamento e resistência dentro do ambiente universitário que é novo.

No último ano do curso de História comecei a lecionar na escola da minha comunidade indígena. Foi uma satisfação muito grande, sendo que eu sou formado por esta escola e comunidade, estudei todas as series dos anos iniciais dentro de minha aldeia, e, em dois mil e dez (2010), voltei como professor de História, por

meio do Processo Seletivo Simplificado² (PSS), dando aula para as crianças e jovens do meu povo indígena, trabalhando para meu povo, isto é algo sem palavras para descrever. Minha comunidade passou a me ver com um respeito muito grande, os pais dos alunos diziam para seus filhos se esforçarem nos estudos para se formarem tendo eu como exemplo. Neste ano também lecionei no colégio da cidade de Guapirama, para as turmas do ensino médio e para algumas turmas do ensino fundamental, foi neste colégio que eu estudei o ensino fundamental anos finais e o ensino médio, foi uma experiência impar também. No mesmo ano dei aulas para as duas escolas que tanto me ensinaram.

Assim, como eu já estava trabalhando como professor em nossa escola e estava realizando um trabalho diferenciado, onde respeitava os nossos conhecimentos tradicionais, relacionava os nossos etnoconhecimentos com os temas da história registrados nos manuais escolares, levando nossos alunos até os mais velhos para ouvir deles suas experiências e resistência como povo Guarani Nhandewa, a comunidade passou a gostar cada vez mais do trabalho e logo fez um movimento e luta para que eu assumisse a direção da nossa escola. Desta forma, em dois mil e onze (2011) depois da comunidade lutar junto às instancias do Governo de estado, através de muita articulação com o Ministério Público Federal, baseado em nossos direitos à educação diferenciada, nós conseguimos a vitória: o estado me contratou como diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã - EIEF.

Nós educadores e todo o Tekoa, percebemos a diferença e o valor em ter um indígena à frente da gestão da escola indígena, além da equipe pedagógica e docentes. Assim, a participação efetiva da comunidade nos espaços escolares passou a ser intensificada e isto foi de grande relevância, pois os professores e alunos começaram a ver, mais claramente, os diversos conhecimentos que nossos sábios tinham e assim podiam problematizar estes com os conhecimentos que estavam nos livros didáticos, tornando o ensino e o aprendizado algo relevante para nossas crianças e jovens indígenas; com a valorização dos espaços educativos tradicionais da comunidade, não dependendo exclusivamente da infraestrutura física da escola indígena. A estrutura física da escola é muito importante para uma

² O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela SEED para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e assistentes administrativos. A contratação é através de Regime Especial - CRES, com data de término já determinada, sendo regulamentada pela Lei Complementar n.º 108/2005 e pelo Decreto Estadual n.º 4.512/2009, disponíveis no endereço eletrônico www.casacivil.pr.gov.br

educação de qualidade, mas reconhecendo que acontece a manifestação do saber indígena além deste espaço e em todo território indígena. Assim nossos professores passaram a ver que nossas crianças e jovens já vem da casa com uma gama de conhecimentos muito grande. Nossos professores, índios e não-índios, tem agora que fazer com que eles saibam mais sobre aquilo que ele já sabe, com a realização de uma ação pedagógica interdisciplinar. Assim como os nossos conhecimentos não são separados em caixas de conhecimentos estando tudo correlacionado; as aulas nos projetos desenvolvidos tinham que ser de forma conjunta umas com as outras, nas diferentes matérias. Buscamos assim, articulando os conhecimentos indígenas com os conhecimentos escolares, potencializar os saberes que são manifestados dentro da comunidade.

O trabalho sistematizado que nossa escola tem realizado já provou para nós educadores, equipe pedagógica, comunidade indígena, caciques e lideranças, que estamos no caminho certo. Em cada ano letivo que passa percebemos uma valorização muito grande por parte dos jovens, adultos e comunidade sobre o trabalho coletivo que vem sendo feito em nossa escola. Percebemos que nossos conhecimentos são nutridos de cientificidade, tanto quanto os conhecimentos ocidentais. Desta forma, a comunidade indígena de Pinhalzinho acredita que um trabalho assim pode fortalecer, em todos, o sentimento de pertencimento histórico com relação ao território indígena. Acreditamos que a formação acadêmica escolar traz grandes benefícios e contribui para que o nosso povo continue na resistência de nossa cultura, uma vez que devemos ocupar todos estes espaços para transformá-los em um universo indígena realmente.

Com esse tempo adquirindo experiências à frente da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, por seis anos, além de participar de discussões e formações da educação escolar indígena no Paraná, junto com nossos Txeretarã Kwery, percebi o quanto os espaços de autoridade no setor da Educação em nosso estado é desigual e nós indígenas somos em nada representados neste ambiente de poder, sendo eles controlados por projetos educacionais que não fazem sentido para o Nhandereko e para nossa emancipação enquanto cidadãos brasileiros. Assim fui percebendo que mesmo se passando mais de cinco séculos, de genocídio e etnocídio, e tendo muitas políticas públicas que garantem o nosso protagonismo, ainda somos, nas práticas, deixados sobre o julgo de pessoas que não conhecem a história de nosso povo indígena, necessitando que nós indígenas nos formemos

para assumir esses espaços de autoridades, espaços de poder e decisões, e transformemos os projetos de educação escolar indígena em um projeto autônomo indígena.

Somado a essa tomada de consciência e todo o meu desejo de continuar estudando para adquirir mais conhecimentos e oportunidades de ocupar novos espaços, que ainda são pouco acessados por nós indígenas, a partir de dois mil e dezesseis (2016) fui convidado pela professora Rosangela Celia Faustino³, para participar da seleção de supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Maringá. Em dois mil e dezessete atuei juntamente com essa Universidade no programa Saberes Indígenas na Escola, onde tive mais confiança para continuar meus estudos.

Em dois mil e dezessete (2017) participei da seleção pública do mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde passei e tive a oportunidade de começar a realizar meus estudos e pôr em prática a minha pesquisa, que consiste em uma investigação sobre as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena. Estudei como essa política se desenvolveu em nosso país atendendo ao interesse do capital mundial, uma vez que, além da expropriação das terras, todas as bases materiais para a formação do Moderno Estado Nação é planejado para a perpetua exploração das riquezas e acumulação do capital.

Realizo essa discussão na segunda seção da Dissertação com um estudo sobre o processo da globalização e seus impactos sobre a soberania dos estados nacionais, apresentando o conceito de globalização na perspectiva marxista, referencial que venho estudando desde a graduação no Curso de História da UENP. Faço uma revisão bibliográfica dos impactos deste movimento da globalização sobre as reformas educacionais para a América Latina e suas consequências nas propostas para a política pública voltada à educação e educação escolar indígena. Mostro o histórico de luta do nosso povo indígena como sujeito atuante deste processo perpassando pela contribuição e participação ativa, junto com os demais movimentos sociais, para garantir a autonomia indígena que foi assegurada na Constituição Federal de 1988, e o reconhecimento da diversidade cultural e territorial dos povos indígenas, bem como a demarcação das terras.

³ Rosangela Celia Faustino, Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá, coordenadora do programa Pibib Diversidade UEM.

Realizo uma discussão sobre a educação escolar indígena no Brasil e sua luta por uma educação escolar indígena autônoma e intercultural apresentando a situação da educação escolar indígena na atualidade.

Na terceira Seção, dividida em duas partes, no primeiro momento busquei apresentar um histórico do nosso povo Guarani Nhandewa, nossa língua e Religião Guarani; História de criação do mundo; Produção Guarani, mostrando nossa agricultura, como nós vemos e tratamos a terra, a água com nossos conhecimentos ancestrais. Apresento mapa, quantos guaranis tem hoje; quantas terras indígenas tem no Paraná. Na segunda parte apresento a Terra Indígena Pinhalzinho no Paraná, nossa História, quantos indígenas tem hoje, nossa Religião indígena guarani, a situação sócio econômica e como é organizada nossa comunidade.

Na última seção, dividida em três momentos, na primeira apresentamos a história da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, da Terra Indígena Pinhalzinho, na segunda parte discutimos sobre a luta para a construção da Escola Indígena Yvy Porã Intercultural na Terra Indígena Pinhalzinho; analisando as possibilidades de autogestão e sustentabilidade Guarani na Terra Indígena Pinhalzinho, a organização e o envolvimento da comunidade.

Discuto o papel da comunidade na proposição de mudanças na Educação Escolar Indígena; registro experiências de autonomia e sustentabilidade com a participação da escola Guarani na Terra indígena Pinhalzinho; mostro como nossa comunidade lutou e luta para que nossos direitos a uma educação intercultural fosse iniciada, respeitando os saberes tradicionais dos nossos Txamois, ao mesmo tempo em que sejam trabalhados, em paralelo, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, para que nossas crianças e jovens possam ter consciência das contradições existentes na sociedade e possam atuar de forma que ocorra a transformação social na sociedade; e por último busco apresentar as possibilidades de autogestão Guarani na Terra Indígena Pinhalzinho, registrando as experiências de autonomia e sustentabilidade em escola Guarani na Terra indígena Pinhalzinho.

1.1 Referencial Teórico

É somente pela análise do processo de produção da economia, da troca e de suas relações sociais, que emergem em uma sociedade, que podemos entender

a história intelectual da humanidade, onde se produz a luta de classes. Essa luta só pode ser superada com a emancipação de todos no seio da sociedade. (MARX; ENGELS, 1997).

Partindo deste apontamento que diz muito sobre a história dos povos indígenas no Brasil, entendemos que para realizar um trabalho científico sobre o nosso povo indígena, onde esse possa contribuir na luta pela autonomia e emancipação, devemos superar a visão de uma produção bibliográfica que busque apenas apresentar uma narrativa cultural descontextualizada, fora das relações de poder econômico no seio da sociedade. Nesse sentido acreditamos ser fundamental realizar uma análise histórica do processo de acumulação do capital, para entender a nossa realidade indígena atual, onde esse sistema, para a sua existência, necessita de condições e mecanismos de violência, repressão, exploração e apropriação dos recursos disponíveis, principalmente a terra, um meio de produção, que para muitas pessoas é o seu meio de subsistência, e, neste contexto nós estamos inseridos, como aqueles que vem sendo expropriados pelas atividades econômicas exploratórias.

Procuramos nos situar em uma posição teórico-metodológica que refuta as teorias pós-Modernas e pós-estruturalistas por rejeitarem as tentativas de compreender a realidade social como uma totalidade nas quais os fatos são retirados de seu contexto histórico e compreendidos isoladamente. (FAUSTINO, 2006, p. 21).

Dessa maneira, se realizarmos uma leitura sobre a nossa história sem compreender as relações econômicas, os resultados e conclusões, apontarão sempre para uma conclusão, que muitas das explorações que sofremos é um problema local, e não são reflexo do espaço e tempo das atividades da sociedade capitalista hegemônica que vivemos na atualidade. (FAUSTINO, 2006).

As evidências empíricas (fome, desnutrição, mortalidade infantil, violência, perda de territórios, desmatamento, poluição da água, extinção de animais, importantíssimos na cosmovisão dos grupos étnicos, constantes embates com as forças hegemônicas, precária formação dos professores indígenas, reduzido investimento financeiro em políticas sociais, precariedade física ou ausência de escolas nas Terras Indígenas, permanência de missões religiosas dentro das áreas), quando mencionadas, são tratadas como desafios e tensões a serem enfrentados no processo de formulação de projetos educacionais diferenciados que atendam as especificidades de cada grupo. (FAUSTINO, 2006, p. 14).

Nós Guaranis Nhandewa, vivemos depois da chegada dos colonizadores, em intensivas relações políticas, econômicas e culturais, dentro de uma sociedade com princípios de organicidade eurocêntrica, onde compreendemos ser muito importante conhecer o processo de criação desta sociedade, que domina as relações sociais da sociedade atual em que vivemos.

Acreditamos que fazendo essa discussão de como isso ocorreu no continente europeu, pois foi lá que essas relações de explorações e acumulação de capital se desenvolveram e influenciaram as demais regiões do globo, incluindo nossa região e nosso país, onde pessoas de posse das terras como meios de sobrevivência, foram sendo banidas das mesmas, para serem forçados a se tornarem trabalhadores assalariados (MARX, 1984), nos ajuda a compreender a nossa história, uma vez que é com essa sociedade eurocêntrica, que nossos ancestrais indígenas e ainda hoje, somos forçados e obrigados à “interagir”, em um novo modelo de organização, muito diferente culturalmente do nosso Nhandereko, buscando novas estratégias para continuar resistindo e existindo, claro com toda a nossa sabedoria indígena de base para esse processo. (BONFIL BATALLA, 1982).

Nesta linha de referencial teórico, analisando as bases materiais da constituição da sociedade capitalista, as produções de pesquisadores que seguem esse referencial de pesquisa na área econômica do processo histórico, é fundamental para apresentar a totalidade do objeto, principalmente para entender o processo histórico que nossos povos indígenas foram sendo submetidos na América Latina.

Entendo ser fundamental essa leitura histórica do processo econômico do sistema capitalista na discussão das políticas públicas, uma vez que todas as formas de expropriação, roubo, violência e exploração dos meios de produção, como evidenciada por Marx no texto *A chamada acumulação primitiva*, foram sendo trazidas para o continente Americano e será conduzida em um novo padrão de poder, resultando em consequências drásticas para os nossos povos indígenas (QUIJANO, 2005).

Compreender a história dos nossos povos indígenas, dentro do contexto da sociedade capitalista que busca a acumulação de capital, pode além de visualizar em que bases materiais essa foi e vem sendo reproduzida, além de com isso proporcionar a tomada de consciência para a superação da realidade em que nos

encontramos (um povo que nesta ordem econômica é caracterizado mais próximo da realidade periférica, marginalizado e vulnerável). Com isso, por meio deste entendimento, podemos ver que estamos inseridos num contexto de sociedade dividida por classes “A história de toda a sociedade é a história da luta de classe” (MARX, 1997), uma vez que o mesmo processo histórico de exploração resultado da acumulação do capitalismo, que foi sendo desenvolvido na Europa, passa a ser implantado aqui, na América começando o nosso povo indígena, e que a luta para a superação dessa situação em que vivemos, assim como dos demais povos, depende muito de entender os mecanismos de origem e poder do sistema capitalista. “Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhes trazem a morte; também gerou os homens que manejaram essas armas [...]. (MARX; ENGELS, 1997)

Nesta linha, este trabalho busca uma visão dos fatos em um contexto histórico relacionado com o processo de acumulação de capital pela sociedade capitalista, apresentando o papel do nosso continente, para a formação do Moderno Estado Nação e do sistema capitalista que garantiu, com a pilhagem e o roubo, a acumulação necessária para a Europa se tornar a economia central do mundo.

Buscamos mostrar que é somente pela análise do processo de produção da economia e de suas relações sociais que emergem dentro da sociedade, que podemos entender a história da humanidade, onde se reproduz a luta de classes, e essa luta só pode ser superada com a emancipação de todos no seio da sociedade. (MARX; ENGELS, 1997).

Para isso achamos importante uma leitura dos clássicos dessa área, assim como dos intelectuais que estudam a realidade nessa linha de pesquisa, por entender que somente com essa análise histórica da totalidade, podemos ter instrumentos para atender ao interesse deste trabalho, que busca evidenciar o projeto de autonomia e sustentabilidade da comunidade do Pinhalzinho e o papel da Escola Estadual Indígena Yvy Porã EIEF.

Assim é mais do que importante entender as origens históricas da sociedade capitalista eurocêntrica, que se torna colonizadora do continente americano, e passa a desenvolver as mesmas práticas violentas de expropriação e exploração da força de trabalho e dos recursos naturais, contra nossos ancestrais indígenas que viviam nestas terras. Essa compreensão é fundamental para construirmos estratégias de transformação dessa realidade que ainda está se reproduzindo sob nossas vidas. Através do exercício da tomada de consciência, de que nós guarani e demais povos

indígenas, temos direitos uma vez que contribuimos e muito para a construção desta sociedade brasileira, pois fomos usados como força de trabalho, tivemos nossas terras invadidas por empresas e pessoas colonizadoras que se instalaram sob muitos de nossos territórios sagrados, por mais de cinco séculos de exploração e dominação.

Segundo Marx (1984) o processo de exploração, apropriação e roubo das terras, na Europa, se intensifica com o fim do sistema feudal. Na Europa o senhor feudal se beneficiava com lotes de terras por seu grande número de camponeses que viviam sobre seus domínios e com seu trabalho geravam suas rendas gigantescas. Com o fim do sistema, este significativo número de pessoas, que por muito tempo foi explorado e com sua exploração enriqueceu os senhores feudais, são expulsos e lançados, sem nenhum direito, para um novo mercado de trabalho para serem explorados como operários. “Com a dissolução da vassalagem feudal, é lançada ao mercado de trabalho uma massa de proletários, de indivíduos sem direitos, que “por toda parte enchiam inutilmente os solares”, conforme observa acertadamente Sir James Steuart” (MARX, 1984, p. 833).

Desta forma os senhores feudais passam a adquirir notável força através do roubo das terras que antes eram comuns aos camponeses. Assim a nova sociedade vai sendo lapidada pela burguesia capitalista, que se beneficia do sequestro das terras e desta grande concentração de poder em suas nas mãos, onde se identifica com uma autoridade grande que pode enfrentar o parlamento e o Rei, que detinham o poder sobre a política e a leis. (MARX, 1984).

Opondo-se arrogantemente ao rei e ao Parlamento, o grande senhor feudal criou um proletariado incomparavelmente maior, usurpando as terras comuns e expulsando os camponeses das terras, os quais possuíam direitos sobre, baseados, como os do próprio senhor nos mesmos institutos feudais. (MARX, 1984, p.833).

Com esse processo os senhores feudais passam a preparar toda a estrutura da sociedade, para atender a uma nova classe que naquele contexto histórico está se consolidando, os capitalistas, que logo começaram a atribuir à terra um valor de comercio. Assim a usurpação das terras ocupadas por camponeses que usavam esse meio de produção como forma para sua sobrevivência, passou de um nível modesto, onde esta supre as necessidades fundamentais de subsistência do camponês, até então para uma pratica muito superior. Esse movimento consolidou a

base material para que as oligarquias pudessem se consolidar no poder desta nova ordem. (MARX, 1984).

A “gloriosa revolução” trouxe ao poder, com Guilherme III de Orange, os proprietários da mais valia, nobres e capitalistas. Inauguraram a nova era em que expandiram em escala colossal os roubos às terras do estado, até então praticadas em dimensões mais modestas. Essas terras foram presenteadas, vendidas a preços irrisórios, ou simplesmente roubadas mediante a anexação direta a propriedade particulares. Tudo isso ocorreu sem qualquer observação da etiqueta legal. Essa usurpação das terras da Coroa e o saque aos bens da igreja, quando os detentores destes bens saqueados não os perderam na revolução republicana, constituem a origem dos grandes domínios atuais da oligarquia inglesa”. (MARX, 1984, p. 840).

Essas são as bases materiais e históricas de desenvolvimento que a burguesia capitalista nascente utilizou também, para a apropriação das terras indígenas e consolidou sua hegemonia financeira, criando as desigualdades sociais e contradições no seio da sociedade atual. Esse processo histórico de domínio e roubo das terras indígenas em nosso país já é evidenciado em nosso território brasileiro desde o início do período colonial.

Tomou-se, então, a iniciativa pela colonização do Brasil e com a vinda de Martin Afonso de Souza (1531) a decisão de se dividir o país em capitanias hereditárias. Começaram a ser criados povoados e vilas, tudo com intuito de garantir o domínio português. Sem qualquer preocupação com as terras indígenas e, muitos menos, com a pessoas do índio, as terras brasileiras (até então conhecidas) foram divididas em grandes territórios que eram doadas aos homens nobres de Portugal: era como se fosse um grande loteamento em área nobre – o litoral brasileiro – e, assim, iniciavam-se as disputas. (VILAS BOAS, 2012, p. 26).

Percebe-se que o mesmo processo de domínio para a acumulação do capital, mostrado por Marx no texto a *Acumulação Primitiva*, se repete em nosso território brasileiro, claro com outro espaço/tempo, se utilizando das autoridades e das legislações para alcançar seus objetivos. Assim no Brasil os descendentes destes europeus utilizaram as mesmas práticas de roubos das terras contra nós indígenas, sua concretização é efetivada com o advento da Lei de Terras de 1850, onde nossos Tekoas foram reduzidos e roubados de nosso povo por iniciativa do próprio Estado (FAUSTINO, 2011).

Devido as transformações no mundo do trabalho, neste período tem início a chegada ao Brasil de grupos populacionais de imigrantes europeus pobres, atraídos por promessas de enriquecimento. O Estado Brasileiro, para salvaguardar a ordem da propriedade privada das terras, aprova em 1850, a *Lei de Terras*. Esta legislação foi extremamente prejudicial aos índios pois o que havia restado de terras no processo de colonização, foi-lhes expropriados, incorporados ao patrimônio nacional e posteriormente vendido em pequenas glebas aos imigrantes, ficando os índios apenas com o usufruto dos pequenos espaços por eles habitados”. (FAUSTINO, 2011, p. 191).

Para Harvey (2011) tudo isso nos mostra a força que a burguesia conseguiu através do poder do capital, onde, sem nenhum pudor, sem respeito às leis, utiliza o estado como ferramenta para a legitimação de suas atividades, bem como para a gestão e a criação de condições para o fluxo dos excedentes, além de roubar, depredar, poluir e desmatar Nhande ywy porã.

A burguesia em ascensão, progressivamente usou seu poder do dinheiro para influenciar e reconstruir as formas do Estado, em última análise assumindo uma influência dominante sobre as instituições militares e administrativas, além dos sistemas jurídicos. Em seguida, ela pôde adotar meios sancionados legalmente para reunir o poder do dinheiro pela despossessão e destruição das formas pré-capitalistas de providencia social. (HARVEY, 2011, p. 47).

Para Marx (1984) todo esse processo do roubo e usurpação das terras, ainda não era o suficiente, necessita retirar a conexão de pertencimento histórico destas pessoas com a terra, assim todas as formas físicas e imateriais que resultaria em um sentimento de ligação com o território, e a possibilidade de poder utilizar esse espaço como acontecia antes, vai sendo retirado e destruídas das terras, para que possa ser esquecida as antigas pratica de subsistência relacionado com a terra.

No século XIX, perdeu-se naturalmente a lembrança da conexão que existia entre agricultura e terra comunal. [...] O último grande processo de exploração dos camponeses é finalmente chamado de limpeza das propriedades, a qual consiste em varrer destas os seres humanos. Todos os métodos ingleses até agora observados culminaram nessa “limpeza”. Conforme vimos anteriormente, ao descrever as condições modernas em que não há mais camponeses independentes para enxotar, a limpeza prossegue para demolir as choupanas, de modo que os trabalhadores agrícolas não encontrem mais na terra que lavraram o espaço necessários para sua habitação. (MARX, 1984, p. 845).

Toda essa discussão apresentada por Marx sobre o processo histórico inicial do capitalismo que ocorreu no continente Europeu, é muito importante neste momento, pois quando estudamos a história da invasão do território americano, vamos identificando relações idênticas nas práticas utilizadas para a conquista deste novo território. Com isso podemos ver as similaridades nas atividades desenvolvidas pelos europeus, quando nestas novas terras chegaram, desde a usurpação do território indígena, violência, genocídio, expropriação e exploração dos povos indígenas que realmente eram e são donos das terras e dos meios de produção. Todas as práticas utilizadas na Europa podemos ver sendo realizadas nestas novas terras.

Para Quijano (2005) o desenvolvimento das práticas de exploração realizadas na América seguiu um novo padrão de poder mundial, entretanto em outro espaço e tempo, com todas as formas de exploração já utilizadas pelos europeus.

Esse entendimento é importante para mim enquanto indígena, pois nós indígenas estamos inseridos, nesta sociedade de origem eurocêntrica de produção e reprodução dos meios de acumulação do capital, e ter a consciência de como esse processo ocorreu em outras sociedades e como isso vem sendo imposto para os nossos povos ancestrais desde outrora, e como nos dificulta no projeto de autonomia dos nossos territórios na atualidade.

Segundo Quijano (2005) as mesmas formas de atividade utilizadas como meio de controle do trabalho e dos meios de produção, foram sendo aplicadas aqui em nosso continente sobre os nossos ancestrais indígenas, onde suas terras foram sendo roubadas, e os povos violados, expropriados e explorados, mas neste momento com todas as formas de explorações usados aos mesmos tempos e espaço, conforme a necessidade da acumulação do capital mundial.

Por outro lado, no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. (QUIJANO, 2005, p. 118).

De acordo com Quijano (2005), os europeus, como forma de se destacarem frente aos povos originários do continente americano, e se utilizar dos recursos

naturais e sua força de trabalho, começaram a disseminar a ideia de raça, como forma de legitimar suas relações de dominação perante aos dominados. “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Nesta ideologia fomos vistos com seres inferiores, dissociados do processo mercantilista e capitalista, sem direitos e sem a necessidade de sermos respeitados enquanto povos soberanos. Nossas organizações socioculturais que apresentavam e apresentam contraposição à ideia de exploração, acumulação e lucro, nossa forma diferente de viver, levou ao entendimento de que poderíamos até mesmo sermos dissipados devido ao fato de que “Modos de vidas não mercantis e não capitalistas são, em suma, considerados uma barreira para a acumulação do capital e, portanto, devem ser dissolvidos para dar lugar aos 3% de taxa de crescimento composto que constitui a força motriz capitalista”. (HARVEY, 2011, p. 64).

O controle do trabalho esteve sempre nas mãos de uma raça em particular, ou seja, nas regiões sobre os domínios do imperialismo europeu, o controle do trabalho por meio do salário só ocorreu entre os brancos. (QUIJANO, 2005).

Na América, os povos originários desde o início, foram ininterruptamente tratados como força de trabalho descartável, porém em muitas produções, estudos pós-modernos, apresentam questões culturais descontextualizadas, sem dar atenção à totalidade, ao processo de acumulação contínua do capital, fica a ideia de que um dos principais motivos do genocídio do nosso povo indígena, foram as doenças e violências sofridas. Para Quijano (2005) um motivo novo deve ser acrescentado sobre essa perspectiva histórica, mostrando que os índios aqui do novo continente tiveram que trabalhar até a morte, para atender ao interesse da acumulação do capital.

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associavam o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, por que eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (QUIJANO, 2005, p. 120).

De acordo com Faustino (2006) isso é evidente em nosso país quando os europeus passam a desenvolver seu projeto de colonização, que buscava a inserção

dos nossos ancestrais ao sistema mercantil, onde por meio da educação buscava a transformação de nosso povo em mão-de-obra disciplinada para a dominação colonial.

O objetivo do projeto colonizador era inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. O “selvagem” deveria ser “civilizado” para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado. Neste projeto a educação escolar exerceu um papel fundamental. Acreditava-se que, por meio da instrução, os índios abandonariam sua forma “primitiva” de viver e se integrariam a civilização. (FAUSTINO, 2006, p. 29).

Segundo Faustino (2006) todas as ações desenvolvidas na colônia seguiam as orientações do projeto da metrópole. Desta maneira, todas as políticas realizadas com o foco na questão indígena, caminhavam junto às demais políticas de colonização e acumulação de capital. “A política de disciplinarização indígena por meio da evangelização foi um processo que seguiu em paralelo às demais ações da conquista”. (FAUSTINO, 2006, p. 30).

Conforme Quijano (2005) foi somente com a inserção e a utilização de todas essas formas de controle do trabalho e dos meios de produção da América, que o capitalismo teve o seu desenvolvimento pleno e sua hegemonia mundial, pois já havia tido toda uma experiência de séculos antes de ser aplicada e articulada nesse novo continente.

Só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial. Somente desse modo o capital transformou-se no modo de produção dominante. Assim, o capital existiu muito tempo antes que a América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante consistiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América. (QUIJANO, 2005, p. 126).

Com isso percebe-se que toda a organização do capitalismo que foi desenvolvida no continente europeu, é reaplicada aqui no continente americano. Isso soma-se aos roubos e expropriação das terras, a exploração dos recursos naturais, bem como do controle da força de trabalho indígena, além é claro, como já citado antes, pelo projeto de educação historicamente voltado para nós, buscando

sempre colocar nós indígenas em um processo histórico, dentro do moderno Estado Nação, de dependência permanente das migalhas oferecidas pelo capitalismo às populações que explora.

Além de uma situação de miséria e opressão, onde até os dias atuais estamos vivendo, “[...] o capitalismo gera pobreza em virtude de suas relações de classe e sua necessidade imperiosa de manter um excedente de trabalho empobrecido para a exploração futura”. (HARVEY, 2011, p.66).

Assim, somos vistos como um produto que ora pode ser usado dentro do sistema capitalista, como incluindo a exploração de nossas reservas naturais dentro do Tekoa, e nossa força de trabalho, ora pode ser descartando, uma vez que este modelo de modernidade não fora desenvolvido para nos atender.

1.2 A História do sistema capitalista eurocêntrico e seu contínuo processo de acumulação de capital.

As discussões até aqui realizadas nos mostram como é importante para a compreensão da História do nosso povo indígena, a realização de um estudo e análise, partindo pelo pressuposto de entender as transformações no mundo de trabalho, pois não estamos dissociados do restante da sociedade, desta forma conseguimos ter uma visão da realidade atual dentro de uma totalidade dos fatores históricos. “É a ação consciente do ser humano através do trabalho ou de outra atividade cultural, como a arte, a educação e a pesquisa, que nos permite passar de seres biológicos para seres sociais”. (BOGO, 2010, p. 27).

Ainda nesse artifício de a análise das condicionantes que proporcionaram as bases materiais da dominação e hegemonia do sistema capitalista no mundo europeu, observamos os processos revolucionários que Marx estudou, desta nova classe, a burguesia, que ao superar a sociedade feudal, mas não eliminando as contradições dentro da sociedade, faz emergir um modelo de vida individualista que sempre necessita estar se superando e subjugando a todos para atender a sua necessidade de acumulação de capital. O modelo de funcionamento feudal não dá mais conta do excesso da procura pelo mercado, exigindo assim uma reestruturação dos meios de produção. (MARX; ENGELS, 1997).

O modo de funcionamento até aí feudal ou corporativo da indústria já não chegava para a procura que crescia com novos mercados. Substitui-a a manufatura. Os mestres de corporação foram

desalojados pelo médio [Mittelstand] industrial; a divisão do trabalho entre as diversas corporações [Korporationen] desapareceu ante a divisão do trabalho na própria oficina singular. [...]. Também a manufatura já não chegava mais. Então o vapor e a máquina revolucionaram a produção industrial. (MARX; ENGELS, 1997).

Com relação a essas formas articuladas de exploração desenvolvidas também no continente americano pelo sistema capitalista, Marx e Engels (1997) já evidenciam a pré-disposição da burguesia moderna, como sendo uma classe revolucionária no modo de produção e intercâmbio ao longo do tempo. “Vemos, pois, como a burguesia moderna é ela própria o produto de um longo curso de desenvolvimento, e protagonistas de uma ação revolucionária no modo de produção e de intercâmbio” (MARX e ENGELS, 1997).

Assim a burguesia não pode sobreviver sem estar em constante processo revolucionário das estruturas sociais e assim como das condições sociais. [...] no lugar da exploração, encoberta com ilusões políticas e religiosas, pôs a exploração seca, direta, despudorada e aberta. (MARX e ENGELS, 1997).

Podemos ver que o processo histórico revolucionário de exploração dos recursos e dos sujeitos, preparou o campo para o surgimento da Grande Indústria Moderna, que com a introdução das máquinas, com um potencial mais elevado que o potencial humano, tendo em vista que o ser humano está limitado por seu aspecto fisiológico, constitui a primeira grande revolução industrial.

A máquina-ferramenta é portanto um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes. Provem a força motriz o homem ou de outra máquina, a coisa não muda em sua essência. (MARX, 1984, p.423).

De acordo com Marx (1984), a partir do momento que a maquinaria vai substituindo o operário, temos a redução da mão de obra, prolongamento desmedido da jornada de trabalho, pois a máquina intensifica o trabalho para aumentar a produtividade e para diminuir o custo do produto e neste processo ela não produz valor, mas transfere seu próprio valor para o produto realizado, assim constitui um valor para o produto, ao contrário de deixá-lo mais em conta ela o encarece na proporção de seu valor.

Como qualquer outro elemento do capital constante, as máquinas não criam valor, mas transferem seu próprio valor ao produto para cuja feitura contribuem. Enquanto a máquina possui valor e conseqüentemente transfere valor do produto. Em vez de barateá-lo, encarece-o na proporção de seu próprio valor. (MARX, 1984, p. 441).

Entretanto mesmo os operários sofrendo todos os impactos destas mudanças, no final do século XIX, a ciência e a tecnologia integradas e subordinadas ao processo de produção capitalista, na busca permanente da acumulação do capital, buscam estratégias para usurpar o poder político, que o operário ainda possuía. Em 1870, nas fábricas de aço da Midvale Steel Company, Taylor como operário, depois como contramestre, levou a cabo a reflexão e experimentação dos seus métodos, pois ele percebia que os trabalhadores ainda detinham o poder político sobre o trabalho. Os trabalhadores em suas observações não atuavam de forma a acelerar os seus trabalhos, buscando sempre convencer, os seus patrões que estavam em um ritmo normal dentro de suas possibilidades da demanda do trabalho.

[...] a grande maioria dos operários crê que se trabalhar à sua velocidade *optimum* causará um mal considerável a profissão provocando o desemprego de um grande número de colegas seus (...) Também, por causa desta opinião falaciosa, uma grande parte dos operários dos nossos países (EUA e Inglaterra) retarda deliberadamente o seu ritmo de trabalho com o fim de diminuir a produção. Mais ainda, quase todos os sindicatos operários definiram regras tendo por objecto limitar a produção dos seus aderentes e os homens que detêm maior influência sobre a classe operária, os chefes de sindicato e as pessoas que as ajudam com fins filantrópicos difundem dia-a-dia este preconceito. (DSE, pp. 24-26 grifo do autor CORIAT, 1985, p. 84).

A luta para expropriar o saber do operário se concretiza com a Direção Científica de Taylor. Por meio desta ferramenta consegue elaborar um meio de extrair do operário o seu saber. Na fábrica a direção científica primeiro atua de forma a observar a manifestação do trabalho complexo do trabalhador e depois simplificar estes gestos e movimentos, cronometrando todos estes passos realizados, reduzindo o conhecimento do operário. “O saber é para o operário o seu bem mais precioso diz, com razão, Taylor”. (CORIAT, 1985, p. 87)

A direção científica de Taylor agora desenvolve a ciência e a tecnologia que organiza o trabalho nas fábricas, escolhe os operários e os treinam, ao passo que

antes os operários escolhiam o seu trabalho e ele próprio o treinava de sua melhor maneira, segue os planejamentos elaborados e por último as responsabilidades do trabalho eram dos operários, sendo agora partilhado com os membros da direção científica. Antes o operário por meio de seus conhecimentos poderia travar o trabalho, agora como tudo foi confiscado dele, quem tem o controle total é a direção científica. Melhor maneira do ponto de vista do capital, uma vez que isso significa a extração máxima de mais-valia.

O taylorismo procede no desenvolvimento de novas ferramentas que levem ao fim certos gestos, estudando o movimento dos operários nas fábricas, excluindo o saber do operário e sua iniciativa, buscando quebrar o complexo de mestre-operário e redistribuindo em forma de trabalho simples.

Segundo Braverman (1974), as situações dos trabalhadores regridem, e na medida em que os que veem de fora da classe trabalhadora, principalmente os trabalhadores de fazendas arruinadas, admiram e admitem a organização do trabalho sem discutir, e a elevação de uns poucos operários na indústria mascara a situação penosa da maioria dos trabalhadores. A racionalização que o taylorismo introduz, faz a custo da perda total dos conhecimentos socialmente disponíveis, “o gorila domesticado”, assim aquilo que as máquinas ainda não tiraram do homem, o taylorismo deu o golpe de misericórdia.

Na sequência do movimento de mudanças da organização do trabalho da revolução industrial, visando a apropriação máxima do sistema capitalista, temos ainda no final do século XIX e início do século XX, as mudanças advindas das ideias de Henry Ford. A grande e mais impactante inovação no progresso do trabalho industrial proposto por Ford foi a inclusão das esteiras rolantes nas suas fábricas. Deste modo o operário não necessita ir ao encontro da peça. Esta vem ao encontro dele.

Além da inovação em relação à introdução da esteira rolante, há três princípios importantes para destacar neste processo de inovação tecnológica da indústria. O primeiro diz respeito ao princípio da intensificação do trabalho, que consistia em diminuir o tempo de duração com o emprego imediato dos equipamentos e da matéria-prima e sua rápida colocação no mercado; o segundo refere-se ao princípio da economicidade que consiste em reduzir o mínimo de volume do estoque da matéria-prima em transformação, com isso ele conseguiu que sua mercadoria, o automóvel, fosse pago antes do prazo de vencimento do

pagamento da matéria-prima, assim como os salários dos funcionários; e o terceiro é o princípio da produtividade aumentar a capacidade de produção do homem no mesmo período, por meio da especialização e da linha de montagem.

Com todas essas inovações Ford consegue uma produção em massa, onde, conseqüentemente, os preços dos produtos foram barateados. Sua ideia era não ficar preocupado com a competição, a ideia era produzir em massa, para que o consumo se tornasse também em massa.

Para isso ele necessitava de cliente em massas, desse modo Ford reduziu a carga horária dos seus funcionários para oito horas de trabalho e folgas durante o final de semana, tomou a medida de aumentar os salários dos seus funcionários, para que pudessem também ter a oportunidade de comprar seus veículos por meio de parcelamentos.

Esse modelo de produção se sustenta como forma de acumulação de capital eficaz, com produções de mercadorias padronizadas em grandes escolas e com baixos custos, até meados das décadas de 1960 do século XX, pois a partir do início dos anos 1970, esse modelo entra em crise, uma vez que era baseado num número relativamente grande de trabalhadores em massas, não qualificados, em ritmos de trabalho intensos e de má qualidade. (CORIAT, 1988).

Segundo Harvey (2003) um dos grandes agravantes para a crise desse modelo de produção taylorista/fordista, foi o aumento dos preços do petróleo com grande aumento no custo de energia, levando todos os segmentos da economia a buscar formas de economizar, buscando alternativas nos meios tecnológicos. “Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973”. (HARVEY, 2003, p. 136).

De acordo com Coriat (1988), a partir da década de 1970, iniciam-se intensas pesquisas por parte de empresas em matéria de organização do trabalho e da produção, visando à redução do trabalho vivo e sua importância na fixação do ritmo e da qualidade dos produtos.

Mas pode-se considerar que esses esforços de pesquisas para tornar rígida as linhas de produção pela tecnologia, a fim de diminuir-lhes a vulnerabilidade da iniciativa humana, não permitiram alcançar resultados significativos. Simultaneamente à pesquisa de natureza tecnológica, houve esforços em outra direção, para desenvolver uma nova cultura empresarial, cujos apelos a conceitos novos de

organização da produção enfatizaram o que se convencionou chamar de abordagem sócio-técnica dos fenômenos da organização do trabalho. (CORIAT, 1988, p. 16).

As principais contribuições dessas pesquisas foram o desenvolvimento de novos paradigmas da organização do trabalho, em pequenas e grandes series de ilhas de trabalhadores reunidos em grupos autônomos. Cada grupo geraria seu próprio tempo de trabalho, não mais controlado por gestos elementares preestabelecidos, baseando seus ritmos de trabalhos na produtividade da quantidade de peças por dia ou semanas. (CORIAT, 1988).

Conforme Harvey (2003), um novo sistema de acumulação inteiramente novo surge então. Ele passa a chamar a este processo de acumulação flexível, associada por uma regulamentação política e social bem distinta.

A acumulação flexível produz taxas elevadíssimas de desemprego, destruição e reconstrução de habilidades dos trabalhadores, salários baixos e praticamente o fim do poder sindical. Os patrões aproveitam-se do enfraquecimento do sindicato e do aumento da mão de obra excedente pelo desemprego, para tirarem a instabilidade do trabalhador, que agora, no novo regime de acumulação flexível, devem se enquadrar em contratos flexíveis, trabalho parcial, temporário ou subcontratos.

Como o novo modelo de acumulação de capital sempre absorve os trabalhadores, não criam insatisfação trabalhistas fortes, mas em relação aos direitos trabalhistas esse modelo não é benéfico em nada para os trabalhadores. “A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins”. (HARVEY, 2003, p.144).

Para Coriat (1988), a mudança do modelo de 1960, onde o mercado era regido pela demanda, suas vendas estariam garantidas se a demanda fosse maior que a oferta, muda a partir de 1970, em que o mercado global passa a ser regido pela oferta e não pela demanda. O objetivo da produção é produzir em series cada vez mais restritas e diversificadas, e menos a geração de series em grandes escalas de produtos padronizados.

O princípio da acumulação flexível é a produção de uma grande variedade de bens, linhas flexíveis, onde são capazes de se reorganizarem sem grandes mudanças, não interferindo na base dos equipamentos e com intervalos menores de

readaptações, que possam atender mais rápido a uma demanda exigente e volátil. “A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidade e de transformação cultural que isso implica”. (HARVEY, 2003, p. 148).

Segundo Marcuse (1967), o capitalismo se apropria do homem tanto no aspecto físico, tomando a sua força de trabalho, quanto do psíquico da sua vontade de consumir. A cultura do consumo nos mantém encantados pela ordem vigente. Existe um autoritarismo tecnológico, que opera de forma a manipular as necessidades dos sujeitos, diante disso, a sociedade hoje não pode ser identificada como sendo tradicionalmente livre de imposições de controle do sistema econômico, que impõe uma cultura de necessidades supérfluas.

Aqui, os controles sociais, extorquem a necessidade irresistível para a produção e consumo do desperdício; a necessidade de trabalho estupefacientes onde não mais existe necessidade real; a necessidade de modos de descanso que mitigam e prolongam essa estupefação; a necessidade de manter liberdades decepcionantes como as de livre competição a preços administrados, uma imprensa livre que se autocensura a livre escolha entre marcas e engenhocas. (MARCUSE, 1967, p. 28).

De acordo com Harvey (2003), no processo de acumulação flexível as informações precisas e atualizadas são as mercadorias mais valorizadas, assim como o seu controle e análise de dados, sendo a sustentação de sobrevivência das cooperações capitalistas, por sua capacidade de respostas rápidas, as mudanças de modas e gostos. Dessa forma surgem e ampliam-se os serviços especializados que proporciona novas as tendências de mercado.

Conforme Coriat (1988), agora as técnicas de organização do trabalho não se fundamentam na intensificação do trabalho do tempo do homem, e sim do tempo da máquina, o custo da produção, não tem mais essa relação com a intensificação do trabalho vivo, mas pela produtividade da máquina. “A relação dos custos de produção é baseada, dessa forma, menos a partir da intensificação do trabalho vivo – chave da eficiência taylorista – do que pela produtividade da máquina”. (CORIAT, 1988, p.30).

Neste novo modelo de produção existe uma integração de tarefas das máquinas e a informatização da gestão de produção, que aperfeiçoa a produção

com maior taxa de ocupação das máquinas e a melhor utilização de capital fixo favorecida por essa primeira integração, com o controle dos estoques e demandas por um diálogo interativo entre homem e computador. “Na medida em que se dá o consumo de materiais e dos meios de circulantes, os almoxarifados “informados” acerca desse consumo reabastecem as linhas e os postos segundo sua necessidade”. (CORIAT, 1988, p. 30).

O modelo de produção com as técnicas *Just-in-Time* (JIT), e a ferramenta *Kanban*, criado nos Estados Unidos, mas aplicado no Japão pela empresa Toyota, segue esse princípio de estar em permanente relação com os estoques de suas fábricas, tendo por objetivo o estoque zero, ou melhor, estoque muito baixo ou reduzido, suas fábricas trabalham com a proporção de terem estoques para três dias, enquanto no modelo tradicional de empresas automobilísticas os tem para vinte ou quarenta dias. Porém, para que este modelo funcione perfeitamente não poderiam haver problemas, por isso seguiam a ideia de defeito zero e pane zero, nada será produzido caso já não estiver praticamente vendido. (CORIAT, 1988).

De forma geral, cresce enormemente a pressão psicológica organizada sobre os operários, na medida em que há o risco permanente de que uma seção ou posto de trabalho se transforme em ponto de estrangulamento, sujeitos a um efeito paralisante em cadeia de toda a instalação produtiva. (CORIAT, 1988, p. 52).

Segundo Coriat (1988), no novo modelo, chamado toyotismo verifica-se o controle social do trabalho absoluto, pois seu sistema de organização consegue rapidamente identificar o defeito e responsabilizar, tanto o posto de serviço como o grupo de trabalhadores responsáveis pela falha, algo que era mais difícil de acontecer nas linhas de montagens fordistas anônimas.

Muda-se agora do modelo de organização do trabalho para a organização da produção, o papel da informática é principalmente o controle do trabalhador, um controle direto, pois a montagem nas fábricas sendo controladas por computadores pode detectar a falha e retomar ao posto de trabalho correspondente ao defeito.

Esse modelo tem eficácias quando as variações do mercado são moderadas, podendo se reorganizar e atender as demandas, mas, quando essas ocorrem de formas fortes e com durações de tempos grandes, esse modelo mostra suas incapacidades de reorganização dos espaços da fábrica e de realizar adaptações rápidas e flexivelmente. (CORIAT, 1988).

Para Coriat (1988), o paradigma que dará conta dessa dinâmica exigente de mercado será o MRP, Material Requirement Planning, por ser um modelo diferente do *Kanban* que se organiza em torno da produção já vendida, gestão atual da produção, o MRP trabalha com previsões de vendas futuras, com base em previsões de um ano para se organizarem, na utilização das novas tecnologias, informatização de todas as informações de estoques, organização de pessoal, das seções das fábricas e etc. estão acima das linhas de produção fordistas automatizadas e taylorista informatizadas, pois estão além da fabricação especificamente, colocando-se assim na gestão da produção. (CORIAT, 1988).

Toda essa mudança nas formas de produção exigiu uma mudança também nos processos de se educar o trabalhador, as massas. Novas políticas educacionais são desenvolvidas no contexto, onde se valoriza a criatividade, o trabalho em grupo, a diversidade, a capacidade de resolver problemas, capacidade de adaptação, a autonomia.

Assim percebemos que o modelo de acumulação do capital pela burguesia capitalista, vai criando e recriando as condições para que a mesma se perpetue no poder da organização e reorganização da sociedade, por meio das relações de trabalho onde ela legitima as regras de como os trabalhadores tem que ser educados e formados para estarem adaptados aos moldes da sociedade, sendo bons trabalhadores controlados que atendam às necessidades dos modelos econômicos da realidade. Para isso instituições públicas, principalmente a escolas serão uma das grandes ferramentas que por meio dela conseguem sua hegemonia global que atinge a todos.

1.3 Luta dos povos indígenas na América Latina, para a autonomia em seus territórios.

No desenvolvimento deste estudo, análises e discussão da presente seção, percebe-se que quando realizada por meio de uma concepção materialista histórica, observando os fatos analisados historicamente, entendemos que a História do nosso povo indígena, está fortemente ligada à História da acumulação do capital, mas como dito antes, em um novo padrão de poder mundial e num outro tempo e espaço. (QUIJANO, 2005).

Assim no desenvolvimento histórico da América Latina, pós contato, dominado pelas forças mercantilistas ocidentais às quais fomos submetidos, foram projetadas todas as formas de dominação sobre a subjetividade, onde seus objetivos consistiam-se sempre na negação dos conhecimentos tradicionais indígenas, que é a base da reprodução e resistência de qualquer sociedade, em detrimento da modernidade racionalizada eurocêntrica. “Numa palavra, ela cria para si um mundo à sua própria imagem” (MARX, ENGELS, 1997).

Segundo Harvey (2011) para Marx seria uma virtude da modernidade capitalista tornar acessível a toda sociedade, ao trabalhador as formas de produção e reprodução dos conhecimentos científicos do processo industrial há muito tempo estranho a grande maioria da sociedade. Mas nos dias atuais toda a forma de conhecimentos são controladas e negociadas, como forma de perpetuar a contínua acumulação do capital, uma vez que são fundamentais para o controle das relações sociais e quando não possuímos ficamos à mercê dos abusos de estranhos. “Muitas tecnologias contemporâneas (da energia nuclear à ciência de materiais, passando pela eletrônica) são tão complicadas que estamos cada vez mais submetidos a uma “lei de peritos” (HARVEY, 2011, p. 86).

Para Quijano (2005) o controle da subjetividade foi uma ferramenta fundamental para o projeto capitalista europeu de dominação e exploração dos povos da América. A Europa não só possuiu o controle do capital mundial, discutido antes, mas se empenhou em ter sob seu controle a produção da cultura, nesse sentido a produção do conhecimento disseminado sobre seus dominados, buscando impor um laço comum à todos os colonos.

Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controles da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. [...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimentos dos colonizados, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (QUIJANO, 2005, p. 121).

De acordo com Bonfil Batalla (1982) o nosso Nhandereko, Nhande Ywy Ymã Guaré, nosso modo de ser, as formas próprias de produção, de organização social interna no Tekoa, são formas que os nossos sábios de antes e de agora usaram

como de resistir ao domínio e exploração contínuo da acumulação do capital, sendo também uma ferramenta para a reprodução e manutenção de nosso Nhandereko.

Essa cultura, na verdade, apesar de sua aparência estática (mais um conceito ideológico criado como uma justificação da dominação, do que uma realidade histórica), é o resultado da luta ancestral dos povos indígenas para resistir à dominação, para ficar fora da margem. Dos vários mecanismos de exploração que se tentam impor, encontrar, em última instância, formas de coexistência menos arriscadas que, apesar de tudo, garantem a reprodução do grupo como unidade social e diferenciada. (BONFIL BATALLA, 1982, p 141).

Mas todo esse processo veio sempre acompanhado por muita luta e resistência, aqui nos países da América Latina, alguns com mais visibilidades externas, outros com repercussões mais locais, mas de grande relevância para os povos indígenas inseridos neste contexto como, por exemplo, “[...] a rebelião do cacique Aymara Tupac Katari no século XVII [...] (LINERA, 2009, p. 15). “O outro processo nacional na América Latina, no Vice-reino do Peru, liderado por Tupac Amaru II em 1780 [...] (QUIJANO, 2005, p. 134).

Mas neste momento darei destaque a um movimento indígena autônomo, revolucionário contemporâneo: o movimento Zapatista, que tomando consciência deste processo de exploração e expropriação das terras, dos meios de produção da vida e até mesmo sua cultura e tradição, onde as consequências disto para seu povo foram e continuariam sendo, se não houvesse o levante, um modelo de desenvolvimento catastrófico para sua existência enquanto povo indígena originário.

Os rebeldes zapatistas no México, frustrados com a perda de controle sobre suas próprias terras e os recursos locais, além da falta de respeito por sua história cultural, não tentaram tomar o poder estatal ou realizar uma política revolucionária. Tentaram, em vez disso, trabalhar com o conjunto da sociedade civil na busca de alternativas mais abertas e fluidas que respondesse a suas necessidades específicas como a formação cultural para restaurar seu próprio senso de dignidade e autorrespeito. O movimento evitou o vanguardismo e se recusou a assumir o papel de um partido político. Preferiu manter-se um movimento no interior do Estado, buscando formar um bloco de poder político em que as culturas indígenas fossem centrais em vez de periféricas para os arranjos de poder político. (HARVEY, 2011, p. 2003).

Segundo Santos (2008, p.8), o movimento Zapatista aparece em destaque no cenário mundial, no dia 1º de janeiro de 1994, quando forças políticas do governo mexicano, comemoram a entrada em vigor do Tratado de Livre Comercio da América do Norte, com o intuito de intensificar as propostas das políticas já desenhadas pelo modelo do neoliberalismo, que consistia em privatizações, abertura as importações em detrimento do comercio nacional e a redução de investimentos estatais.

Mas do outro lado o povo indígena e camponês que já vinha sofrendo com tais medidas se alia ao movimento do Exército Zapatista e avalia como desastrosas tais políticas neoliberais, que desde o início da década de 1990, vinham sendo desenvolvido no México, uma vez que na região de Chiapas, a queda dos preços do café, o principal produto desta região, agravou as condições de pobreza em que viviam os indígenas e camponeses da região. “A consequência mais drástica dessa política para os indígenas camponeses foi a alteração do artigo 27 da Constituição Mexicana”. (SANTOS, 2008, p. 18).

Segundo Santos (2008) o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) como organização militar tem sua formação em novembro de 1983, constituídos por uma parte de pessoas de origem do contexto urbano e outra de origem do movimento indígena politizado. Se caracteriza em uma organização militar com bases teóricas instrumentais nos princípios marxista-leninistas. “O que estou denominando como movimento zapatista é uma organização integrada por diferentes etnias indígenas – tzeltales, tojolabales, tzoltziles, mames, choles e zoques – que apresentam diferentes instancias”. (SANTOS, 2008, p. 19)

Com a estratégia de repressão utilizada pelo governo mexicano, as organizações sociais durante os anos 1980, isso fez com que o número de adeptos e pessoas simpatizantes, pela luta contra um governo que ameaçava os direitos e a liberdade, ingressassem junto da organização militar do Exército Zapatista. (SANTOS, 2008).

A maneira encontrada e utilizada pelo governo mexicano para enfrentar tais impasses é aquela que já vinha sendo praticada contra as organizações sindicais e sociais, na busca de manter a ordem interna e ocultar as reais situações de miséria em que grande parte da população mexicana estava vivendo, para atender aos interesses do capital financeiro internacional. Essa mesma prática de enfrentar os

problemas sociais foi investida contra o movimento zapatista de forma ainda mais intensa.

Logo após o levante de primeiro de janeiro, o governo mexicano inicia uma violenta repressão aos zapatistas, que irá atingir principalmente a população civil. Tal repressão repercutiu de maneira negativa nacionalmente e internacionalmente, forçando o governo a buscar uma solução pacífica para o conflito. Assim, após doze dias, o cessar-fogo foi aceito por ambas as partes, dando início ao processo de negociação. (SANTOS, 2008, p, 22).

Nos momentos de negociações, muito foram as ocasiões onde essas conversas tiveram que ser interrompidas e abandonadas, pelos representantes do movimento zapatista, por presenciar a perseguição, apreensão e mortes, dos seus líderes e a falta de comprometimento das autoridades do governo em reconhecer suas onze demandas fundamentais para a existência dos povos indígenas, que consiste em trabalho, terra, moradia, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz. (SANTOS, 2008).

Diante destes momentos de negociação que o movimento zapatista se apresentava como força sólida perante o governo, ficava cada vez mais evidente que suas reivindicações e lutas, buscavam e buscam a superação das contradições, que vão além apenas das necessidades indígenas. Desta maneira todas as classes que estavam sendo vitimadas pelas políticas nacionais se identificam com o movimento zapatista e este assume o caráter de uma luta contra a situação de pobreza em que a população mexicana estava se encontrando.

A proposta dos zapatistas nesse momento é a formação de um movimento pacífico de caráter nacional que pudesse romper com a estrutura política mexicana e implantasse, não um novo grupo no poder, mas um “espaço livre e democrático de luta política”. Os zapatistas reforçam aqui o caráter nacional de suas reivindicações. (SANTOS, 2008, p. 23).

O governo mexicano com o objetivo de vencer esse caráter nacional que os zapatistas estavam conquistando, busca explicar que os problemas enfrentados por esse movimento, são de necessidades locais individuais, propriamente indígena, que não estão relacionados com os problemas do povo mexicano, negando o caráter nacional da luta zapatista. “Segundo os zapatistas, a solução governamental considerava a questão indígena como um problema local de Chiapas, isto é, não

reconhecia sua dimensão nacional, elemento fundamental para os zapatistas”. (SANTOS, 2008, p 23).

De acordo com Bonfil Batalla (1982), no processo de formação dos estados latinos americanos, estes surgiram embebidos com uma tradição liberal, onde os indivíduos, por meio do estatuto de cidadão no modelo napoleônico, garantem a busca por si mesmo a construção do projeto democrático, negando assim a personalidade políticas próprias de nossos povos indígenas. Essa interpretação faz emergir o pensamento de que qualquer movimento no sentido da pluralidade cultural, organizações sociais autônomas, buscam ameaçar a soberania e consolidação nacional, assim como ameaça também a justiça, liberdade e democracia.

Segundo Mendes (2011) o estado mexicano sempre procurou se portar em seus anúncios a sociedade civil, de maneira que todas as suas propostas e ações buscavam o fim pacífico do conflito armado, mas que na prática quando analisado suas ações reais, evidenciam volumosos investimentos no combate e um grande número de soldados enviados para a Selva La Candona. “No dia 16, nova mensagem presidencial. Basicamente, anuncia anistia geral aos rebeldes zapatistas. A mensagem é lida diretamente por Salinas de Gortari, perante o retrato do ex-presidente Venustiano Carranza – por ironia da história, o homem que mandou matar, em 1919, o lendário líder rebelde Emilio Zapata” (Ibid, p. 34-35) (MENDES, 2011, p 2).

Na descrença de que o estado mexicano atenderia suas necessidades em forma de leis, o movimento zapatista rompe com os grilhões mentais, que os prendia a uma necessidade de esperar a efetivação da sua autonomia, na dependência do reconhecimento das autoridades, que representa o Estado Nação moderno eurocêntrico à atender suas reivindicações, o movimento declara aceitar e reconhecer somente suas leis indígenas assumindo assim de fato a autogestão de seus territórios.

Depois da total descrença que a aprovação da reforma constitucional em matéria de direitos e cultura indígena provocou no movimento zapatista em relação à possibilidade de uma ação conjunta com a esfera estatal, os zapatistas começaram a trabalhar com mais força na construção da organização autônoma de suas comunidades. O sinal público desta construção se deu em julho de 2003, com anúncio da criação de uma nova estrutura de governo autônomo. (SANTOS, 2008, p. 26).

Todos os desafios para a implantação do etnodesenvolvimento, consiste na consolidação e ampliação do reconhecimento da cultura própria. Exigindo do aparelho do estado criar as condições para fortalecer a autonomia do povo que está reivindicando, no sentido de recuperar os recursos fundamentais para a sua manifestação cultural, como a terra, à história, as nossas formas próprias de produção e o direito de exercer nossa própria organização interna. (BONFIL BATALLA, 1982).

Assim os povos indígenas passaram a não mais reconhecer o governo e as legislações do Estado mexicano, em que suas necessidades não eram contempladas, não sendo ouvidos quanto a elaboração de propostas de políticas de seus interesses coletivos. Como meio para concretizar a sua soberania sobre o território e sobre suas próprias vidas, fortalecendo sua força enquanto sujeitos de direitos próprios respeitando sua tradição, o exército zapatista municipalizou os territórios sob a responsabilidades da Juntas de Boa Governança.

Como parte de uma estratégia para contornar o cerco militar que buscava manter a insurgência zapatista, o EZLN começou a promover a municipalização dos territórios sob sua influência desde o final de 1994 e anunciou, em 2003, a criação de juntas de boa governança em cinco regiões chamadas de "Caracóis" que federam os novos municípios. (BARONNET, 2015, p. 4).

Desta forma todas as autoridades responsáveis juntamente como as lideranças indígenas, que fazem parte do movimento zapatista passam a ser orientadas por seus próprios regimentos, elaborados seguindo seus próprios princípios culturais, na busca de um autogoverno e o desenvolvimento indígena autônomo para seu povo (SANTOS, 2008). O desenvolvimento agora que os zapatistas buscam são aqueles que respeitem os conhecimentos tradicionais de seu povo, fortalecendo a identidade e a sua militância, assim a autonomia se baseia no controle do território. (BARONNET, 2015).

Nesta mesma linha Bonfil Batalla (1982) destaca que apoiar as formas tradicionais de viver, de se organizar do nosso povo indígena, não significa ser contra todas as formas de inovações tecnológicas. Pelo contrário significa aceitar que a cultura é dinâmica e não estática, e que o processo de etnodesenvolvimento busca a criatividade, a inovação cultural autônoma, tanto quanto o enriquecimento da cultura apropriada.

Mas a criação das bases materiais para o desenvolvimento das condições de oportunidade de um etnodesenvolvimento das comunidades indígenas, assegurado no campo jurídico, político e de organização sociocultural, dependerá da formação de sujeitos indígenas do próprio grupo. Mas formar os Txeretarã kwery com base nas nossas próprias histórias e valores próprios, pois as instituições de formação, tendem a se caracterizar como uma instancia superior de conhecimentos, pode pôr fim influenciar Txeretarã kwery a reproduzir este tipo de pensamento em suas comunidades. Por isso é necessário a luta para que os governos reconheçam a possibilidade de nossos próprios Tekoa podem realizar as formações de nossos jovens.

Em outras palavras, formas tradicionais de governo local e / ou regional podem legitimamente ser legitimadas e aceitas, sem que isso tenha que fechar as portas para especialistas de seu próprio grupo que não existem hoje devido à condição subordinada e em muitos casos clandestinos que mantêm formas de organização social indígena. (BONFIL BATALLA, 1982, p. 141).

De acordo com Santos (2008) para o movimento zapatista não bastava apenas a criação de políticas públicas voltadas para os povos indígenas, era necessário a participação do povo indígena nas tomadas de decisões de todas as propostas. Romper com a dependência do estado era fundamental, pois constituem um povo com especificidades culturais, conhecimentos e necessidades específicas, assim buscaram mostrar que eles mesmos poderiam tomar o protagonismo da resolução de problemas voltados para as suas comunidades.

O Estado deve garantir aos povos acesso pleno a jurisdição do Estado mexicano, levando em conta as especificidades culturais e os sistemas normativos internos. Deverá também reconhecer as autoridades locais, normas e procedimentos para a resolução de conflitos internos, de modo que suas decisões sejam convalidadas pelas autoridades do Estado. (SANTOS, 2008, p. 50).

Para Bonfil Batalla (1982), o etnodesenvolvimento é fundamental para a soberania e manutenção dos povos indígenas, onde se respeita a visão de projeto elaborado historicamente que os povos tem, onde se busca a qualidade de vida das pessoas que fazem parte dos diferentes grupos, criando condições dignas de vida para o futuro, ensinando as futuras gerações suas culturas e histórias tradicionais. Mas para isso se necessita das condições concretas para assegurar sua

implantação, principalmente os aportes jurídicos, políticos e reconhecimento e respeito as organizações sociais dos povos indígenas.

De acordo com Bonfil Batalla (1982), um outro fator importante é a ampliação de oportunidades de acesso aos recursos externos das nossas Terras indígenas, na forma de se apropriar dele para a manutenção dos nossos Tekoa, como também para obter mais conhecimentos e oportunidades de acesso à cultura apropriada, quando nós avaliamos que são significativos para o nosso desenvolvimento e para a manutenção da resistência. Assim temos o direito de ter acesso a tudo e a partir de nossas logicas e nossas organizações culturais, fazer nossas próprias escolhas.

Enfatizar que as relações que acontecem entre as culturas são relações sociais e principalmente é relações de poder. O que se vê hoje é a imposição da cultura externa dentro das comunidades indígenas, não é como dito por muito o resultado do contato pacífico, mas a imposição que busca a mudanças das realidades, ou seja, permanece a colonização e a imposição para a integração. Segundo Bonfil Batalla (1982) as mudanças não são entendidas como simplesmente no exercício de comparações das relações entre as duas culturas, pois se não nossas conclusões serão superficiais. (BONFIL BATALLA, 1982).

Para buscar realizar a autonomia no projeto de conquista do etnodesenvolvimento, temos que levar essa discussão para as condições concretas no campo jurídico e político, sendo necessário o reconhecimento dos diversos povos indígenas como uma unidade política. (BONFIL BATALLA, 1982).

Outra forma dentro do modelo do Estado Nação moderno eurocêntrico de controle sobre nossa luta, por buscar superar a dominação e suas consequências, está relacionado a fragmentação da divisão territorial, que é organizado e mantido desde os processos de colonização (podemos ver isso claramente em nosso estado do Paraná, onde nossos Tekoa, estão todos distantes, dificultando assim a articulação para o desenvolvimento do nosso povo). Observa-se que esta estratégia foi utilizada contra os povos indígenas em diferentes partes da América.

A situação jurídica e administrativa que se refere aos direitos políticos dos povos indígenas como tais é agravada pela imposição de divisões territoriais que fragmentam os territórios étnicos e impossibilitam a restituição das unidades sociopolíticas de muitos grupos étnicos. (BONFIL BATALLA, 1982, p. 138).

Para o nosso etnodesenvolvimento é fundamental as garantias jurídicas, políticas e de organização social do território, isso implica reconhecer que este é um território que pertence a um povo e este pode exercer sua autonomia sobre as decisões elaboradas. Segundo Rentería (2013) no estado mexicano não se reconhece os direitos dos povos indígenas sobre o território para a exploração dos recursos, sendo para esses um elemento central de nossa autonomia.

Conforme Bonfil Batalla (1982) o desafio neste processo é o reconhecimento por parte dos estados que nós indígenas somos capazes de buscar soluções para os nossos problemas impostos para nós por essa sociedade capitalista eurocêntrica, uma vez que as autoridades são carregadas com a visão de colonialista, onde somente sua racionalidade é capaz de dar as respostas para as adversidades da sociedade. As autoridades de fora, muitas vezes estão cumprindo o papel de ajudar a perpetuar ações colonialistas e integracionistas entre nosso povo indígena.

2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA FUNÇÃO NA CONTÍNUA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL.

Nesta seção busquei discutir sobre o processo histórico da construção das políticas públicas no campo da educação. Procurei entender a intencionalidade histórica da educação e quais são os objetivos que a mesma está almejando alcançar, compreender quem são os sujeitos planejadores, financiadores e executores e quais objetivos atendem.

Na realização desta discussão entendemos ser fundamental começarmos discutindo sobre as bases estruturais das políticas públicas, que conseqüentemente se dão junto com a criação da organicidade da sociedade capitalista, onde perpassa pelo processo de roubo e de expropriação do homem da terra, recurso esse fundamental e que proporcionou e proporciona os meios de produção e sustentabilidade, sendo o roubo e a expropriação legitimadas pelo Estado por meio das leis sanguinárias na Europa, onde a burguesia usava para legitimar suas ações de acumulação de capital e roubo das terras dos pequenos camponeses.

O continente americano se torna fundamental para a o enriquecimento da classe burguesa, além de ser um meio de disseminação de suas concepções de organização do moderno Estado Nação, com influencias das ideias das sociedades capitalistas eurocêntricas. O colonialismo, o imperialismo e agora a globalização se tornaram processos dominadores de exploração, pelos quais a burguesia se apropria dos meios de produção na sociedade, influencia e determina as regras de como os Estados-nação devem se reorganizar para que possam estar abertos para a circulação do capital financeiro e para que esse possa se apropriar de seus recursos naturais e legitimar sua acumulação em detrimento da soberania e hegemonia dos Estados.

Entendemos ser importante analisar a postura e o papel dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, como sendo provedor de reformas estruturais que orientam as políticas públicas para os países em desenvolvimento que buscam os seus volumosos empréstimos como é o caso do Brasil.

Quando um “governo invisível, mas real” (QUIJANO, 2002) já vem se afirmando como organismo que rege as relações de trabalho e de acumulação de capital, e através do estreitamento das relações capitalistas entre os estados, por meio da globalização, um elemento ideológico estritamente ligado ao mundo do

mercado se torna necessário para chamar para si a responsabilidade de comando das regras do processo de acumulação do capital, que tem grande gravitação pelo globo após o fim da União Soviética, nos anos de 1980, e se torna soberano em relação às imposições e direcionamento das suas agendas e orientações que vão se concretizando do final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, principalmente para os países da América Latina e Caribe. Junto com as novas exigências econômicas de exploração e empréstimos estão a formulação de controle ideológico com as políticas voltadas para as reformas educacionais.

Desta forma entendemos que os estudos e as discussões nesta linha apontada, são fundamentais para entender as complexas propostas de reformas educacionais para nosso estado brasileiro, que conseqüentemente tem grande reflexos na proposta de educação escolar indígena, que são embasadas em política públicas que tem suas intencionalidades ligadas aos objetivos da burguesia capitalista, onde por meio dela, busca se auto afirmar no poder como detentora dos meios de produção e do controle da classe trabalhadora, com estratégias para a coesão social.

2.1 A gênese das Políticas Públicas e a consolidação da Sociedade Capitalista.

Para realizarmos uma discussão sobre políticas públicas precisamos, antes de tudo, entender como são criadas as estruturas da sociedade capitalista, que é o nascedouro de ações que buscam o controle dos protestos, resistências e tensões geradas nas relações sociais devido à expropriação, exploração, concentração de lucros e exclusão.

Podemos dizer que o desenvolvimento das políticas públicas se originam da necessidade de quem domina o estado, em manter a ordem e a manutenção dos privilégios da burguesia capitalista eurocêntrica. Sendo assim é necessário para esta compreensão, a leitura de estudiosos, pesquisadores críticos, que se debruçaram sobre esse desenvolvimento econômico europeu, de violação, roubo e usurpação dos meios de produção e como isso vem sendo consolidado durante os séculos e se perpetua até os dias atuais.

Conforme mostram as pesquisas e estudos críticos, o embrião do sistema capitalista da sociedade existente surge a partir dos séculos XIV, XV e XVI, quando os camponeses são expropriados de suas terras, e passam a necessitar de outros

recursos, além da terra, para buscar formas de trabalho e de subsistência. “Embora os prenúncios da produção capitalista já aparecem, nos séculos XIV e XV, em algumas cidades mediterrâneas, o nascimento da era capitalista data do século XVI.” (MARX, 1984, p. 831).

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos (MARX, 1984, p. 830).

Antes esse trabalhador que estava ligado intimamente com a terra, assim como aos senhores feudais pelas relações de trabalho, vai no decorrer deste processo histórico tornando-se emancipado e livre dos meios de servidão que existiam nas relações de trabalho dentro do feudalismo. Mas duas questões são importantes para discutir sobre a emancipação e liberdade do camponês deste período histórico. Uma delas é que essa condição não vem como sendo um projeto de desenvolvimento desta nova sociedade capitalista emergente, e sim como uma estratégia da burguesia capitalista, para se apropriar dos meios de produção, antes distribuídos em formas de relações de trabalho realizados em áreas comuns de uso da terra.

Outra é que à emancipação do sujeito em relação à servidão e as relações que existiam entre o servo e o senhor feudal que suprimiam a liberdade, não surge com a garantia legal, através de leis, que permitisse o direito de posse da terra, que antes ele usufruía para sua sobrevivência, “Na Itália, onde a produção capitalista se desenvolveu mais cedo, ocorre também mais cedo a dissolução das relações de servidão. O servo italiano foi emancipado sem ter chegado a assegurar-se, por prescrição, de qualquer direito a terra.” (MARX, 1984, p. 831).

Antes para obtenção de uma quantidade significativa de terras sobre suas responsabilidades o senhor feudal e o soberano, precisavam contar com um número grande de camponeses sob sua responsabilidade ao invés de possuir significativas rendas. “Em todos os países da Europa, a produção feudal se caracterizava pela repartição da terra para o maior número possível de camponeses”. (MARX, 1984, p.833). Com o desenvolvimento das relações capitalistas, os objetivos vão sendo

modificados e a desapropriação dos camponeses de suas terras passa a ser fundamental no princípio da acumulação do capital.

Neste processo percebe-se que a burguesia vai surgindo com uma grande autonomia, no reordenamento da organização da sociedade, onde ela passa a usufruir tanto dos meios de produção, que dão sustentação ao seu poder econômico, quanto sua influência sobre as legislações, onde os trabalhadores do campo, neste organismo ficam totalmente desassistidos, cabendo-lhes se adaptarem às novas formas de trabalho que acabarão sendo exigidas a essa massa de pessoas expulsas e desprovidas da terra e dos meios de produção da vida.

Evidencia-se assim a grande violação dos direitos dos camponeses, onde mesmo existindo leis criadas para garantir sua permanência nas terras, que provia os recursos necessários para sua subsistência, muitos são os casos onde elas foram sendo violadas pelos capitalistas, “as queixas populares e as leis que, a partir de Henrique VII, durante 150 anos, se destinavam a coibir a exploração dos pequenos arrendatários e dos camponeses, não atingiram a nenhum resultado prático”. (MARX, 1984, p.835).

Assim as bases da sociedade que está se constituindo deriva da retirada da terra de milhões de seres humanos, de forma brutal, em todos os aspectos, com violências físicas, não amparadas nas leis e as violências físicas asseguradas por meios das leis, que não proporcionam a garantia do direito à terra para os camponeses e sim um veículo que legitima o roubo das terras destes para os capitalistas.

O progresso do século XVII consiste em ter tornado a própria lei o veículo do roubo das terras pertencentes ao povo, embora os grandes arrendatários empregassem simultânea e independentemente seus pequenos métodos particulares. O roubo assume a forma parlamentar que lhe dão as leis relativas ao cercamento das terras comuns, ou melhor, os decretos com que os senhores das terras se presenteiam com os bens que pertencem ao povo, tornando-os sua propriedade particular, decretos de expropriação do povo. (MARX, 1984, p.841).

Esse processo histórico da organização das relações de trabalho que tem sua gênese, como já apresentado, na violência e roubo contra as populações que viviam e trabalhavam nas terras, o camponês, vai ao longo do tempo se intensificando de certa forma, que a consciência de uma agricultura produzida em uma conexão com uma terra comum perde-se naturalmente com o tempo. (MARX, 1984, p. 845).

Para Marx (1984), não possuindo mais o acesso as terras e como a nova organização do trabalho não os absorve tão rápido como os descarta, resta à grande maioria destes indivíduos se transformarem em mendigos, ladrões e vagabundos, muitos por inclinação de suas subjetividades psicológicas, mas muitos por necessidades de existência. A burguesia capitalista tomou as terras de seus ancestrais, e, nos burgos, nas cidades, vão sendo punidos novamente pelas leis por não se enquadrarem na nova sociedade, a burguesa com seus novos padrões de trabalho.

Tudo isso se intensifica paralelamente, como já dito, pela apropriação da burguesia capitalista, por meios legais que vão sendo criados, para sua tomada e perpetuação no poder, criando as desigualdades sociais e ao mesmo tempo a forma de regulamentação para essa desordem, que no novo modelo de sistema de produção não se divorcia, uma vez que eles pressupõem a concentração do capital nas mãos de poucos. Segundo Marx na Inglaterra já havia, bem explicito como o amparo legal beneficiava a burguesia capitalista em detrimento do direito fundamental da vida das pessoas que viviam e trabalhavam no campo, na terra.

Eduardo VI. – Uma lei do primeiro ano de seu governo, 1547, estabelece que, se alguém se recusar a trabalhar, será condenado como escravo da pessoa que o tenha denunciado como vagabundo. O dono deve alimentar seu escravo com pão e água, bebidas fracas e restos de carne, conforme achar conveniente. Tem o direito de forçá-lo a executar qualquer trabalho, por mais repugnante que seja, flagelando-o e o pondo a ferros. Se o escravo desaparecer por duas semanas, será condenado a escravatura por toda a vida e será marcado a ferro na testa e nas costas, com a letra S: se escapar pela terceira vez será enforcado como traidor. (MARX, 1984, p.852).

Desta forma o trabalhador perde totalmente sua autonomia sobre seu próprio livre arbítrio, sendo obrigado a executar serviços que outros exigem, podendo, conforme as leis que iam sendo aprovadas, ser punido caso não realizasse qualquer tipo de trabalho. Os líderes neste momento vão moldando sua organização para seus fins e interesses econômicos de exploração, através de aparatos legais que os legitimam perante aos homens. “A população rural, expropriada e expulsa de suas terras, compelidas a vagabundagem, foi enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado, por meio de um grotesco terrorismo legalizado que empregava o açoite, o ferro em brasa e a tortura”. (MARX, 1984, p.854).

Este processo incessante de pressão sob pessoas que antes eram livres para exercer funções que faziam sentido para sua vida em comunidade, faz com que o mesmo, se distanciasse de sua própria concepção da natureza do trabalho, onde sua produção atende as necessidades reais para sua existência enquanto indivíduo. Conforme se desenvolve a ordem capitalista na sociedade, o trabalhador se torna submisso, e é obrigado por lei, com grandes punições, a se entregar a esse novo estilo de vida, como sendo algo natural e cultural da espécie humana. Como diz Marx “Ao progredir a produção capitalista, desenvolveu-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costumes aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais” (MARX, 1984, p.854).

Assim o projeto de sociedade capitalista com acumulação de capital e o direito legal sobre este, vai se consolidando através das mais diversas formas orquestradas, onde o povo é obrigado pela violência e leis sanguinárias, a se adaptar, e se transformar em num novo trabalhador: o operário.

Vimos como se processou a criação violenta dos operários sem direitos, a disciplinas sanguinárias que os transformou em assalariados, a ação grotesca e sórdida que aumenta o grau de exploração do trabalho por métodos policiais a fim de acelerar a acumulação do capital, mas precisamos agora saber como se origina os capitalistas. (MARX, 1984, p,861).

Assim podemos perceber que a burguesia se consolida no poder pela tomada a força do direito a vida das pessoas utilizando todos os meios da política, por meio do Estado Nação, para alcançar seus objetivos, pressionando os sujeitos a se enquadrar nesta nova ordem, sem respeitar nenhum processo de transição que pudera acontecer. “(...) todos eles utilizavam o poder do estado, a força concentrada e organizada da sociedade para ativar artificialmente o processo de transformação do modo feudal de produção no modo capitalista, abreviando assim as etapas de transição”. (MARX, 1984, p.869).

Desta forma podemos ver como a burguesia, se apropria da política com fins de legitimar seu poder na organização de uma nova sociedade que atenda seus interesses de lucro e concentração de riqueza a partir da exploração do trabalho humano das pessoas que subjuga. A consequência deste brutal processo recaiu sobre os sujeitos expropriados e desprovidos dos meios de produção, que foram

sendo privados de direitos passando a buscar formas de resistência mesmo que sem grandes resultados práticos naquele momento.

Mas que com suas inquietações, manifestações e revoltas, levou intelectuais daquele período a se preocuparem com a necessidades de políticas que pudessem continuar controlando as massas de forma que seus privilégios continuassem intactos. Desta maneira vamos percebendo que um projeto de organicidade para a estrutura capitalista vai sendo elaborado, onde sua preocupação em nada foi para o desenvolvimento integral dos indivíduos da sociedade, mais sim muito específico para que uma classe se perpetuasse no poder da dominação.

As ideias liberais influenciaram os círculos intelectuais do período e, com as revoluções burguesas, foram incorporadas nas cartas constitucionais francesas e inglesas, influenciando, nos séculos seguintes, constituições e reformas políticas em diferentes países do mundo, visando a ampliação dos direitos individuais e coletivos e garantindo o controle das manifestações populares”. (FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p. 67).

Consolidadas as revoluções burguesas na Inglaterra e na França que colocaram a burguesia no centro do poder político e econômico, vão sendo pensados ordenamentos de controle do povo. A política vai assumindo sob o ordenamento da burguesia capitalista, por meio do Estado, um papel fundamental nesta nova sociedade. Se antes ela foi sendo usada para legitimar o roubo das terras pela burguesia, e a inserção violenta do homem no mundo de trabalho capitalista, agora surge com o objetivo de manter o controle e a ordem desta sociedade, “é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p.31).

Para a autora é importante destacar o que vem a ser Estado e Governo, uma vez que os dois têm significados diferentes. Assim o Estado seria as instituições permanentes como órgão legislativo, tribunais, exércitos entre outros, e já o Governo seria, a representação de programas e projeto de sociedade, que configuram os desejos de políticos e líderes que assumem por um determinado tempo as funções do Estado, em sua grande maioria dominado por aqueles que possuem os meios de produção (HOFLING, 2001, p.31).

Conforme Hofling (2001) a política pública é pensada e orquestrada por diferentes atores sociais que estão propondo, elaborando e discutindo sobre sua constituição, buscando atender à diversos interesses em particulares. “As políticas

públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados às políticas implementadas.” (HOFLING, 2001, p.31).

As políticas sociais que passam a florescer a partir do século XIX vêm no sentido de resolver os problemas das tensões, que perdurando por períodos longos podem dificultar o processo de acumulação do capital, que estão em curso no período histórico. “As políticas sociais tem suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (HOFLING, 2001, p.31).

Essas medidas vão, no decorrer do processo histórico, ganhando novas roupagens, onde com a falácia de respeito à diferenças religiosas, étnicas, sociais, econômicas e culturais, se torna o mecanismo por onde a classe que constitui os governos dentro do Estado, continua se apropriando desta ferramenta para manter os meios de produção, nas mãos da burguesia e o controle social por meio da coesão social.

2.2 A Globalização contra a soberania do Estado Nação.

O sistema capitalista pressupõe a acumulação de capital como sendo uma de suas razões para a sua existência, mas quando suas dimensões territoriais locais, regionais e nacionais, já não são suficientes para o seu desenvolvimento e sustentação, e quando nestes momentos cíclicos o sistema capitalista entra em crise, pois o resultado de seu desenvolvimento tem como resultado a pobreza e as crises, e quando suas economias domésticas, já não são suficientes para saciar sua sede por acumulação de capital, surge à necessidade de ampliar suas dimensões de influencias territoriais, buscando a dominação mundial.

Assim esse sistema passa a tomar uma nova roupagem, por meio da mundialização do capital, através da intimidação de economias dominantes, centrais “bem-sucedidas” sobre economias exploradas, dependentes em desenvolvimento, e da valorização do capital financeiro, em outras palavras, a globalização cada vez mais leva os países subdesenvolvidos, a subalternização e as injunções do capital financeiro internacional, uma nova roupagem do imperialismo do final do século XIX,

sendo opositores de economias protecionistas, que são apoiados em estados fortes que comandam a direção de suas economias domésticas.

Quando a economia transnacional estabeleceu seu domínio sobre o mundo, solapou uma grande instituição, até 1945 praticamente universal: o Estado-nação territorial, pois um Estado assim já não poderia controlar mais que uma parte cada vez menor de seus assuntos. Organizações cujo campo de ação era efetivamente limitado pelas fronteiras de seu território, como sindicatos, parlamentos e sistemas públicos de rádio e televisão nacionais, saíram portanto perdendo, enquanto organizações não limitadas desse jeito, como empresas transnacionais, o mercado de moeda internacional e os meios de comunicação da era do satélite, saíram ganhando. (HOBSBAWAM, 1995, p. 413).

Diante deste novo Estado capitalista mundial, é fundamental entender a concepção de globalização, neste contexto histórico, que ganha grande importância para a expansão do capital por todo o planeta. “Ela é uma nova etapa do capitalismo mundial, instaurado pelo processo de mundialização do capital. Surge o que François Chesnais considerou como sendo *um novo regime de acumulação sob a dominância do capital financeiro*. Ou ainda o que David Harvey indicou como sendo *um regime de acumulação flexível*”. (ALVES, 1999, p.149).

O novo regime de acumulação sob o domínio do capital financeiro imperialista, camuflado pelo o termo epistemológico da globalização, que nasce com a ideia de aproximação das nações das mais diversas regiões do mundo, se espalha pelo mundo burguês, e passa a influenciar o mundo da política e da cultura, que devido a esta nova ordem reconstitui todo o mundo da economia. Mesmo os países soberanos encontram dificuldades para praticar seus programas nacionais de controle de suas economias internas. “Mesmo os Estados capitalistas dominantes tendem a constatar a erosão de sua capacidade soberana de levar à prática programas nacionais e integrais, ou seja, sua capacidade de intervir e controlar suas economias internas”. (ALVES, 1999, p. 150).

Uma das principais características do processo da mundialização do capital, é a fragilidade das economias domésticas diante desta nova ordem e o declínio do poder do Estado Nação. O Estado assume uma nova função neste arranjo do capital financeiro, que tendo a orientação do livre mercado e a flexibilização da economia, toma para si a função de garantir a estabilidade e proporcionar a este sistema novas formas de acumulação do capital.

Por outro lado, o Estado capitalista torna-se *um mero “intelectual orgânico” do capital transnacional*, um organizador de uma “nova estabilidade” ou sistemas de Estados – nação, conduzida por um estado hegemônico (no caso da união Européia, Alemanha e França; no caso do Mercosul, Brasil e Argentina; e no caso do Nafta, os Estados Unidos), capazes de proporcionar, para o capital transnacional, novas escalas de acumulação para além da territorialidade nacional. (ALVES, 1999, p.150).

Segundo Ianni (1999) com o fim da guerra fria e a dissolução do bloco soviético, novos campos são abertos para as multinacionais, impondo seu modelo econômico nas regiões da América Latina, Caribe, Ásia, África, Europa Central e Oriente. No processo, os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial de Comercio (OMC), pressionam os Estados nacionais a fazer as reformas jurídicas-políticas para atender as forças produtivas capitalistas internacionais em detrimento das economias locais.

Nesta reorganização do capital global as fronteiras territoriais expandem-se para além do contexto nacional, incentivando as fusões e aquisições de empresas privadas em detrimento do setor público, por meio das privatizações, a consequência da abertura para o capital transnacional, nos países periféricos, principalmente no hemisfério sul do planeta, é a produção e acentuação das desigualdades sociais e as exclusões regionais.

Trata-se de promover a desestatização e desregulação da economia nacional; simultaneamente, promover a privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência. Além disso, abrem-se os mercados facilitam-se as negociações e associações de corporações transnacionais com empresas nacionais. (IANNI, 1999, p. 130).

De acordo com Ianni (1999), reforma de Estado é a palavra da vez, reformas que buscam o fim de projetos de capitais nacionais e de socialismo nacional, transformando nações em províncias do capitalismo global, minando a soberania nacional destes estados. Quando temos a dissociação entre Estado e Sociedade civil, conforme ocorre no neoliberalismo, o primeiro torna-se uma ferramenta deste sistema, preocupado apenas com as questões transnacionais, mundial ou global, reduzindo suas atenções para as necessidades de base da sociedade civil, não permitindo a existência de negociações entre os setores da categoria dos assalariados. “Simultaneamente, os partidos políticos, os sindicatos e os

movimentos sociais das classes e grupos sociais subalternos são colocados em desvantagem, por sua reduzida capacidade de mobilizar recursos materiais e organizatório para movimentar as reivindicações de amplos setores da sociedade”. (IANNI, 1999, p. 131).

Conforme Hobsbawm (1995) com o avanço das políticas do neoliberalismo, dois são os grandes efeitos deste processo histórico, primeiro passamos a ter o declínio dos sindicatos, a principal organização de luta dos trabalhadores assalariados, e em seguida o enfraquecimento dos partidos políticos de esquerda, perdendo cada vez mais um número significativo de seguidores a partir da segunda metade do século XX.

O declínio dos sindicatos, enfraquecidos tanto pela depressão econômica quanto pela hostilidade de governos neoliberais, acelerou esse processo, pois a produção de empregos era uma de suas funções mais estimadas”.[...] Além disso, desde a década de 1970 vários seguidores (sobretudo jovens e/ou classe média) abandonavam os principais partidos de esquerda por movimentos de mobilização mais especializado – notadamente os de defesa do “meio ambiente”, feminismo e outros chamados “novos movimentos sociais” – assim enfraquecendo-os. (HOBSBAWAM, 1995, p. 404 e 406).

Para Ianni (1999), esta dialógica entre Estado-nação e sociedade capitalista, sempre foi e continuará sendo uma realidade problemática, em que poucos são as nações e em certos momentos não muito duradouros, que conseguiram a razoável conciliação entre de estado e sociedade civil. A globalização com princípios no neoliberalismo tem por resultado uma sociedade civil deserdada, em relação as suas necessidades de bases para o bom desenvolvimento do estado nacional, diante disso a base tem que se reorganizar, aproximar de outras realidades e se emancipar para reconstruir o estado.

Nessa situação, indivíduos e coletividades, compreendendo grupos sociais, etnias e gêneros, são desafiados a criar ou recriar movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos, bem como formular novas interpretações e novos meios de conscientização e atuação, para fazer com que a sociedade civil caminhe no sentido de influenciar, conquistar ou educar duramente o poder estatal. (IANNI, 1999, p.134).

Este processo histórico de enfraquecimento dos Estados nacionais, por meio da globalização, trouxe grandes prejuízos para os países da América latina e Caribe, onde suas populações foram levadas a altas taxas de desigualdades econômicas

sociais, que culminam numa pobreza extrema, necessitando-se de políticas públicas de Estado para sua superação e conseqüentemente sua possível soberania.

Segundo Pereira (1991) na interpretação do pensamento dominante neoliberal, as origens das crises fiscais na América Latina são devido à política de intervenção do estado no desenvolvimento da economia destes países, por meio de uma política que se caracterizou como sendo populista e que levou os países destas regiões a essa situação de emergência que se encontram. A tendência que passa a apresentar essas proposições surge nos Estados Unidos, em Washington, com a crise do pensamento Keynesiano, e tomou como orientação as contribuições da escola austríaca.

O consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso keynesiano [Hick (1974) e Bleaney (1985)] e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborado nos anos 40 e 50 [Hirschman (1970)]. Por outro lado essa perspectiva é influenciada pelo surgimento, e a afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von, Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent), e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen).(PEREIRA, 1991, p.5).

Para a o consenso de Washington duas são as causas da crise na América Latina, primeiro o excessivo crescimento do Estado, com uma grande quantidade de empresas estatais e o modelo de substituição de importações, segundo seria o populismo econômico protecionista, com a incapacidade de manter o déficit e o controle dos salários do setor privado e do setor público (PEREIRA, 1991).

Sendo assim deveriam os estados combater, com reformas, o fim do populismo econômico, o equilíbrio fiscal e a estabilização, baseada na estratégia *market oriented*, ou seja, redução do tamanho do estado, liberalização do capital global e na promoção das exportações. (PEREIRA, 1991). É o avanço das imposições do neoliberalismo aos países da América Latina

De acordo com Pereira (1991) o consenso de Washington foi constituído de dez essenciais reformas fundamentais para a recuperação da crise fiscal, mas o autor dá destaque às cinco primeiras reformas que se resumem na estabilização da economia, com políticas em que o mercado desempenhe o papel fundamental, e as restantes resumem-se em um Estado reduzido. “Observa-se, por outro lado, que o

consenso de Washington nada diz a respeito da dívida externa ou, mais amplamente, da dívida pública” (PEREIRA, 1991, p. 6).

Segundo Pereira (1991) não há fundamentação histórica que o Estado e o populismo causaram crises no passado, ao contrário as evidências provam que em países onde houve essas reformas acirraram muito mais suas crises fiscais.

Finalmente, a abordagem de Washington sugere que é suficiente estabilizar a economia, liberalizá-la e privatizá-la, para que o país retome o desenvolvimento. As evidências, entretanto, não comprovam a hipótese. Países que lograram estabilizar-se e empreenderam reformas liberalizantes, como Bolívia e mais recentemente o México, não retomaram o crescimento (Tabela 2). Dornbusch (1989) analisou este fato e Malan (1989) observou que tal situação está criando um claro mal-estar em Washington. (PEREIRA, 1991, p.6).

O desenvolvimento não é retomado depois da privatização e estabilização da economia, pois esta acontece através do consumo das poupanças do estado. A proposta de Washington era a redução de investimentos dos Estados, consumindo suas reservas, acabando assim com o poder de investimento, afirmavam que o setor privado de forma natural substituiria os investimentos em indústria, construção civil e infraestrutura em geral. “A substituição dos investimentos diretos do Estado por investimentos privados deverá ser necessariamente gradual”. (PEREIRA, 1991, p. 7).

Ainda na visão de Pereira (1991) outra linha que discute o problema da crise do estado, à abordagem da crise fiscal, concorda com as queixas em relação ao tamanho do estado, que pode ser uma agravante, mas esse não é o grande problema da crise na América Latina, neste entendimento as falhas estão mais nas formas de intervenções, essas sim são as maiores causas da crise fiscal nos países desta região.

A abordagem da crise fiscal aceita a necessidade da redução do tamanho do Estado que cresceu de forma exorbitante, concorda que esse crescimento provocou distorções na medida em que o Estado se tornou presa dos interesses especiais dos *rent-seekers*, mas salienta que a crise deve-se menos ao tamanho do Estado e mais ao fato de que a sua forma de intervenção – as estratégias de substituição de importações – esgotou-se. Por outro lado não aceita o lema neoliberal segundo o qual, se as falhas do Estado podem ser mais graves do que as do mercado, a solução é eliminar ou reduzir ao mínimo a intervenção. (PEREIRA, 1991, p. 8).

As crises na América Latina não podem ser explicadas pelo desenvolvimento do populismo que aconteceu nestas regiões, como acusa o consenso de Washington, pois sua forma de atuação por meio da intervenção sempre existiu e proporcionou bons resultados. “A América Latina jamais teria tido o desenvolvimento que teve entre 1930 e 1980 não fossem essa intervenção”. (PEREIRA, 1991, p. 8).

De acordo com Pereira (1995), como Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, do governo de Fernando Henrique Cardoso, e grande defensor, articulador e planejador das propostas de Reformas do Aparelho de Estado, diz ele, que no Brasil o estado atuou com ênfase na esfera produtiva, em razão de um modelo de desenvolvimento, essa intervenção fez com que o país vivesse com artifícios que não se sustentam mais nas décadas de 1990, necessitando o estado assumir outra postura de trabalho.

“A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. (PEREIRA, 1995, p. 12).

Para Pereira (1995), desde as décadas de 1930, podemos ver que o Estado brasileiro já vinha sofrendo pressão por parte da burguesia capitalista para que as reformas viabilizassem a desburocratização e descentralização da autoridade do poder do estado brasileiro, passando por intervenções de governo de Juscelino Kubistchek (JK), com o projeto a criação da Comissão de Estudos e Projetos Administrativos, e pelo governo Militar, em 1967 pelo Decreto-Lei 200, que constituíram o um marco na tentativa de reformas administrativas, mas que não avançaram como o esperado, até o início dos anos de 1980, quando por meio do Programa Nacional de Desenvolvimento –PrND, como menciona Pereira (1995).

No início dos anos 80, registrou-se uma nova tentativa de reformar a burocracia e orientá-la na direção da administração pública gerencial, com a criação do Ministério da Desburocratização e do Programa Nacional de Desburocratização -PrND, cujos objetivos eram a revitalização e agilização das organizações do Estado, a descentralização da autoridade, a melhoria e simplificação dos processos administrativos e a promoção da eficiência. As ações do PrND voltaram-se inicialmente para o combate à burocratização dos procedimentos. Posteriormente, foram dirigidas para o desenvolvimento do Programa Nacional de Desestatização, num esforço para conter os excessos da expansão da administração

descentralizada, estimulada pelo Decreto-Lei 200/67. (PEREIRA, 1995, p.20)

Segundo Dale (2010), o capitalismo não conseguiria providenciar sozinho, sem a ajuda do Estado, suas condições extra econômicas de existência, pois existem certas necessidades para sua estruturação que precisam já estar disponíveis na sociedade, uma vez que elas não estejam assegurada pelo estado. O sistema enfrentará três grandes problemas, infraestrutura adequada que garanta a acumulação do capital, mão de obra diversificada e qualificada e um nível de ordem e de coesão social.

O autor salienta que o capitalismo pode conviver com uma gama de diversidade muito grande, desde que estipulem aquilo que não é de seu interesse, mostrando alternativas para certos desafios, mas ao mesmo tempo aponta seus limites para as efetivações das soluções, devido ao fato de que “quem gira o volante do automóvel” é sempre o sistema capitalista.

De acordo com Dale (2010), o neoliberalismo geralmente chamado de Nova Gestão Pública, não mais atua contra o Estado nação, mas através dele, por meio de movimentos para constituir bases legais que ocultem seus interesses. “Isso foi chamado de constitucionalização do neoliberalismo, por meio do movimento para construir dispositivos legais ou constitucionais que ocultem ou isolem consideravelmente as novas instituições econômicas do exame popular minucioso ou da responsabilidade democrática”. (DALE, 2010, p.1104).

Segundo Osborne, Gaebler (1998), o governo da era industrial, de produção rígida com demandas em massa, não está à altura das necessidades e desafios do mundo globalizado, informação rápida, sociedade do conhecimento, dinâmico e flexível. Esse sistema burocrático e centralizado inviabiliza o bom trabalho do governo que necessita de tomadas de decisões instantâneas e urgentes. “Acreditamos que os governos da era industrial, com suas extensas burocracias centralizadas e padronizadas e a prestação de serviços uniformes, não estão à altura dos desafios de uma sociedade baseado no conhecimento e na informação, que se transformam rapidamente”. (OSBORNE; GAEBLER, 1998, p.XV).

Essas mudanças no cerne da globalização política da concepção do pensamento Keynesiano, para um modelo de livre mercado (neoliberalismo) traz posições bem definidas para a legitimação do aparelho do Estado, que passa a ser manuseada para legitimar essa agenda global, na direção de um paradigma

empresarial, onde os Estados passam a seguir as orientações e recomendações do mercado mundial globalizado, com o foco nas tendências a competitividade. (ROBERTSON, DALE, 2001).

Conforme Robertson & Dale (2001), a política da legitimação para acumulação do capital contribui em novas formas de fazer política e de oferta de educação, dando destaque a competitividade e prioridade a economia do conhecimento, ou seja, os mercados escolares. “[...] a competitividade econômica e a mercadorização em todas as esferas da vida surge com o argumento de que este comportamento iria conduzir a um efeito de difusão (trickle-down effect). (ROBERTSON, DALE, 2001, p. 118).

A proposta sobre eficiência, responsabilidade, oportunidade e inclusão, não são suficientes para amenizar os problemas reais da legitimação interna e da coesão social, que os estados enfrentam, aumentando a pobreza e a incerteza com o futuro. (ROBERTSON, DALE, 2001).

Paralelamente é cada vez mais notório que os discursos sobre eficiência, responsabilidade, oportunidade e inclusão não são suficientes para suavizar os problemas reais da legitimidade e da coesão social que os estados enfrentam, tais como a forma como indivíduos e grupos experienciam – de forma muito real – as consequências do mercado (como o aumento da pobreza e a incerteza face ao futuro) e a incapacidade de se auto-regularem (ou, de facto, cripto-regularem ou inventarem) de acordo com os postulados neo-liberais. (ROBERTSON, DALE, 2001, p. 119).

Assim vamos percebendo como o estreitamento das relações econômicas dos estados nação, através do movimento da Globalização, com a liderança de estados capitalistas soberano, exigem uma nova filosofia para o desenho dos Estados colonizados, dependentes, menos desenvolvidos, pois fica evidente o distanciamento entre os países industrializados tecnologicamente, que força os demais a modificarem suas estruturas, para que os países desenvolvidos possam apropriar-se novamente de seus recursos naturais e explorar sua mão de obra barata e abundante ao mesmo tempo em que exploram as riquezas naturais que ainda restaram nestes países.

Desta forma os países periféricos passam a perder sua força de intervenção junto a suas economias nacionais. As burguesias locais compactuam com estes projetos pois de alguma forma se beneficiam deles. Os povos expropriados, os trabalhadores, os movimentos e os partidos de esquerda resistem, mas o país não

tem forças para atender as nossas necessidades de bases, devido as péssimas condições educacionais, extrema pobreza, desemprego e as desigualdades sociais. A burguesia capitalista concentra grande parte da produção dos países e os trabalhadores estão completamente fora desta redistribuição da produção, servindo o Estado a única função de legitimar esse novo paradigma de mercado livre, e controlador da ordem por meio da coesão social, uma vez que os indivíduos não estão conseguindo ter uma boa condição de vida isso se dá por que esses não se esforçaram para conseguir seus plenos desenvolvimentos.

2.3 A hegemonia do Banco Mundial.

Num período onde o sistema capitalista já vem se afirmando como um organismo que rege as relações de trabalho, políticas e econômicas, e através do estreitamento das relações capitalistas entre os estados, por meio da globalização, um elemento ideológico estritamente ligado ao mundo do mercado surge para tomar para si a responsabilidade de comando das regras do capital global.

Ainda no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) os empresários norte-americanos, em 1941 nos Estados Unidos, já tinham desenhado sua arquitetura econômica, para garantir o livre comércio (principalmente com os países europeus já industrializados) com o capitalismo estadunidense e o acesso as matérias primas para sua apropriação e acumulação (PEREIRA, 2009).

Segundo Pereira (2009), o Banco Mundial sempre atuou ao longo da história por meio da coerção, (constrangimento junto a outros financiadores) e persuasão (diálogo entre governos). Sua supremacia de poder em relação a outros meios de organização, se dá por sua criação ser dos Estados Unidos, e ser esse o maior acionista e membro mais influente. Desta forma os Estados Unidos foi o acionista que mais se beneficiou da ação do Banco Mundial.

O Grupo Banco Mundial é composto por sete organizações, Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergência em Investimento (CICDI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM). A BIRD é a instituição mais importante do Banco, sendo criado em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI). (PEREIRA, 2009, p. 7).

Para Pereira (2009), na Conferência Monetária Financeira das Nações Unidas, que ocorria na cidade Bretton Woods, em 1944, que contava com quarenta e quatro delegações aliadas e um país neutro, a Argentina, atenderam ao convite do presidente Franklin Roosevelt (1933-1945).

Mas nesta conferência somente dois países encabeçaram as negociações, Estados Unidos e Reino Unido. Os dois países convergiam sobre alguns pontos e achavam indispensável uma cooperação econômica baseada em regras e instituições multilaterais que dessa estabilidade, na visão dos planejadores era preciso um sistema que incentivasse o livre comércio e o investimento internacional.

De acordo com Pereira (2009), os dois países eram totalmente contra o capitalismo liberal, que marcou o período pré-guerra, com forte apoio das indústrias, sindicatos dos trabalhadores e políticos, com orientação Keynesiano, esse ideário enfrentava grande resistência dos banqueiros planejadores do Banco Mundial. De início um dos principais objetivos do Banco Mundial, era emprestar recurso para a reconstrução dos países afetados pela guerra, principalmente os principais países industrializados europeus.

O Banco manifestava claramente a vontade do seu idealizador, os norte-americanos, de conduzir a forma como a economia mundial deveria ser executada. A Grã-Bretanha apoiada por muitos outros países europeus, não queria a influência dos governos nacionais, então propôs a ideia de seus diretores, ficassem em seus países, visitando com agendas pré-estabelecidas, em contrapartida os Estados Unidos queriam que ficassem em tempo integral; tendo a maior parte do capital investido prevaleceu sua ideia (PEREIRA, 2009).

O parlamento britânico, por sua vez só ratificou os acordos por que o país dependia desesperadamente do mega-empréstimo negociado com os EUA desde antes da conferência. De fato, a ratificação dos acordos de Bretton Woods figurava como condições para a aprovação do crédito no valor de US\$ 3.750 bilhões, assinado, finalmente, em 6 de dezembro de 1945. (PEREIRA, 2009, p. 60).

Conforme Pereira (2009), a efetivação do Banco acontece ao mesmo tempo em que a esquerda ganha muita força neste cenário, baseado numa economia mais protecionista na Europa. Assim o sonho dos Estados Unidos de uma Europa livre para o seu capital estava ameaçado. Para complicar a União Soviética amplia sua gravitação sobre o campo na Europa Oriental.

Apenas três anos depois da Conferência de Bretton Woods, a imagem de futuro ali construída de um mundo de estabilidade monetária, livre comércio e liberdade crescentes para os fluxos de capital, ancorados na ação do FMI e fomentados por empréstimos e garantias do Banco Mundial, foi posta de lado frente à urgência de blindar a Europa contra o “contágio” comunista. (PEREIRA, 2009, p.64).

Em 1947 presidente Truman discursa no Congresso evidenciando o novo foco da política estadunidense, que seria a ajuda para recuperar a Europa, a doutrina Truman sofreu grandes pressões dos políticos de oposição, argumentando-se que não fazia sentido se envolver em questões econômicas de outros países em detrimento da economia doméstica. O plano de recuperação europeia, conhecido como Plano Marshall, só foi efetivado depois da invasão da Tchecoslováquia em fevereiro de 1948, assim em abril o governo teve autorização do desembolso inicial de US\$ 5 bilhões, para assistência financeira para os países europeus. (PEREIRA, 2009).

Segundo Pereira (2009), havia certas exigências por parte de Washington de que os recursos cedidos para a reconstrução das infraestruturas desses países, fossem gastos na compra de bens e serviços prestados por empresas norte americanas. Desta forma os Estados Unidos se beneficiam, pois comprometia uma parte do PIB dos países com a promessa de pagar os empréstimos e ao mesmo tempo seus empresários recebiam para executar as reconstruções dos países afetados pela guerra. Ao longo dos dezesseis anos o Banco Mundial não autorizou ou não realizou nenhuma forma de empréstimo para o setor social.

Os empréstimos viáveis para o Banco eram aqueles rentáveis, que gerem lucro e geração de impactos imediatos. “Isso significa dizer que nenhum dólar foi desembolsado para construção ou reforma de escolas ou hospitais, tampouco para realização de programas de alfabetização e saúde, acesso a saneamento básico, água potável e alimentos”. (PEREIRA, 2009, p.79).

Um ponto de referência de ligação da política externa norte-americana e o Banco Mundial foi o Ponto IV, este programa visava assistência técnica, político administrativa, educacional, e cultural, para os países considerados subdesenvolvidos. Este plano marcou o estabelecimento de relações dos EUA com os países da periferia do mundo. O relatório de 1949 do BIRD mostrou e reconheceu que a extrema pobreza gerava tensões em países subdesenvolvidos. O relatório

identificou quatro pontos a ser superado, primeiro baixo nível educacional e de saúde, segundo o baixo nível de competência profissional da administração pública, terceira forte desigualdade na distribuição da riqueza, e por fim eliminação do capital doméstico para o financiamento. (PEREIRA,2009).

De acordo com Pereira (2009), ao assumir a presidência do Banco Mundial em 1968, McNamara em seu discurso afirmou que a imagem final era de “desapontadora”, primeiro por que através de tantas intervenções as desigualdades ao invés de diminuir aumentaram e segundo mesmo havendo um leve crescimento econômico nos países periféricos, a maioria da população permanecia a uma pobreza imemoriável.

Isso segundo ele mostrava como o modelo econômico era falho. Também afirmou que o crescimento demográfico nos países do terceiro Mundo condenaria a maior parte da população é perpetuar-se na miséria. “Isto ficou bem claro logo em 1968, quando laconicamente afirmou que não havia sentido redistribuir o mesmo pedaço do bolo à todos”. (PEREIRA, 2009, p. 116).

Apesar do discurso reformista nunca financiou projetos que se busca uma distribuição de renda e riqueza, como nem discutia sobre a necessidade democratização agrária. Com relação a empréstimos da BIRD na área da educação, saúde, saneamento básico, somente a partir dos anos 60 e 70 começaram a configurar como área para investir ainda que de forma minoritária. (PEREIRA, 2009).

Para Borges (2003), em relação aos fracassos das reformas prescritas pelo o Banco como forma de regra para o recebimento do financiamento, quando não dados bons resultados o próprio usa a terminologia do atraso de desenvolvimento dos países dos periféricos e a falta de uma legitimidade do governo, que de deveria emergir por meio de uma boa governança, como já apresentado acima para se justificar.

O fracasso de grande parte das reformas apoiadas pelos SALs (Empréstimos de Ajuste Estrutural) durante os anos de 1980 foi analisado no relatório Sub-Saharan Africa: from crisis to sustainable growth (1989), que identificou a “crise de governança” como o mais importante fator responsável pelos obstáculos ao desenvolvimento da África. Ao enfatizar a importância da legitimidade e do consenso político para o desenvolvimento sustentável, o relatório culpou a instabilidade política crônica e a fraqueza dos Estados africanos pelo fracasso das reformas apoiadas pelas agências multilaterais. (BORGES, 2003, p.126).

O Banco Mundial busca um estado liberal neutro, que não expresse nenhuma concepção sobre o que pode ser bom para o povo se aproximando visão um bem estar social, muito criticado por seus planejadores e combatidos. Neste entendimento o bom governo é aquele então que garante as leis, levem os indivíduos a buscar por si só seus fins, na ideia neoliberal em outras palavras empreendedoras, promovendo as riquezas por meio do livre comercio, da competição e livres para buscar seus próprios interesses.

O “bom governo” é definido então, de acordo com a tradição liberal, como um guardião das leis “que apenas permite que os indivíduos busquem seus próprios fins” (Idem, p. 3), promovendo a opulência por meio do estabelecimento de leis de justiça que garantam o livre comércio e a competição pacífica. Evidentemente, ainda segundo o autor, essa formulação pressupõe a existência de uma economia de livre mercado, em que os indivíduos sejam livres para buscar seus próprios interesses. (BORGES, 2003, p.127).

Vamos percebendo no decorrer deste processo histórico, e mais precisamente no final dos anos 1980, com o fim da União Soviética, e início das décadas de 1990, que o ideário de livre comercio, economia de raras ou nenhuma intervenção do estado, Estado mínimo, a descentralização e a superação das burocracias estatais, começa a configurar como o desejo e vão sendo incentivadas e motivadas a acontecer, pelos organismos internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacionais, principalmente nos países da América Latina.

Esta é a nova ordem que o neoliberalismo passa a difundir para os países da América Latina e Caribe, a partir do início dos anos de 1990, responsabilizando as pessoas pelos seu desenvolvimento, defendendo a menor intervenção dos estados em setores de produção, empregos, ações sociais e políticas públicas, exigindo que o próprio indivíduo busque soluções pessoais para o desemprego causado pelas ações destrutivas do capitalismo. Todos os problemas causados por esta forma de produção com o desmatamento, a mecanização do campo, o uso de agrotóxicos que poluem os solos, os rios, matam milhares de espécies; o êxodo rural, o crescimento desordenado de cidades, a violência e os demais problemas atuais, são tratados como falta de organizações locais para se encontrar soluções, através da emancipação, autonomia e da ideia de empreendedorismo, que passa a configurar as bases das propostas curriculares educacionais dos países periféricos.

2.4 A perpetuação da sociedade capitalista e o projeto educacional de controle das classes trabalhadoras.

O modelo de escola pública e obrigatória que surge na Europa quase meio século depois das revoluções burguesas, que teve o apoio e força dos camponeses e operários, nasce das grandes dificuldades das relações de existência entre trabalho e acumulação de capital, onde não são todas as classes que se beneficiam da acumulação do capital, produzindo assim um clima de insatisfação nas classes populares.

O projeto educacional de escola para a sociedade da metade do século XIX surge com a necessidade da burguesia capitalista, concluída e ameaçada, em se perpetuar na soberania do desenvolvimento desta nova ordem. Ao se tornar obrigatório o ensino, seus reais objetivos foram alterados em relação à proposta que outrora foram prometidas e negociadas com o povo. O projeto educacional burguês apresenta sua intenção da necessidade de conter os conflitos e resistências que são inerentes do sistema de acumulação de capital, que ameaçam a organização da própria sociedade burguesa. (GALUCH, 2013). Na metade do século XIX, já temos aquilo que foi dito e prometido pela burguesia capitalista nos princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, liberdade no sentido de independência em relação ao feudalismo e a soberano, igualdade onde ele pudesse ter o poder de não ser mais preso no sistema de servidão, e que os estratos não fossem mais uma questão de berço, e a fraternidade na questão de viver em comunhão e em respeito pela propriedade privada.

Segundo Galuch (2013), as contradições sociais se tornaram evidentes e os operários que contribuíram para que a burguesia tomasse o poder do antigo regime, por meio da reivindicação da Liberdade, Igualdade e Fraternidade, deram inícios as exigências das efetivações dos seus direitos, desse modo às classes sociais com suas manifestações passaram a perturbar a ordem da nova sociedade que está se consolidando no poder, necessitando de um ensino público e obrigatório, que seja capaz de conter os conflitos.

A partir dessa necessidade passam a ter muitas discussões sobre quais conteúdos serão transmitidos para a classe trabalhadora, e que métodos possam ser introduzidos na escola, para que essa possa controlar o espírito aguerrido que motivou a burguesia a destituir os antigos poderes, que agora passa a servir de

armas para uma nova classe revolucionária, que com seus movimentos sociais arriscavam a hegemonia da classe burguesa capitalista.

A revolução proletária de fevereiro de 1848 conseguiu instaurar a II República, que, por sua vez, instaurou o sufrágio universal. Os proletários, unidos à pequena burguesia, lutavam contra a corrupção e a dominação da burguesia industrial e financeira. Desencadeou-se, assim, um enfrentamento entre as classes que haviam se unidos para combater os poderes feudais. (GALUCH, 2013, p. 72).

A escola passa a ser projetada e desenvolvida para controlar os protestos e o espírito revolucionário da classe trabalhadora, além de cumprir o papel de manter a ordem e deixar as insatisfações dos trabalhadores contidas com a promessa do desenvolvimento para todos. Essa instituição assume duas funções, desenvolver a inteligência e a divulgação das ciências modernas, fundamental para o mundo de trabalho, que é o mundo da competição (para a elite burguesa) e desenvolver os sentimentos que preparam o trabalhador para o cumprimento de deveres cívicos, fundada na unidade, no interesse comum e na solidariedade. (GALUCH, 2013).

A escola, após o domínio da burguesia, emerge como sendo laica, não precisando mais da religião, mas da formação de um sentimento de unidade, através da fraternidade e solidariedade. Seus objetivos não são os de evidenciar as contradições sociais entre a classe trabalhadora e a classe burguesa capitalista, e sim responder a um projeto social de controle e da coesão social, para manter a hegemonia da classe burguesa no poder. (GALUCH, 2013).

De acordo com Galuch (2013), com o surgimento do Estado Moderno há a necessidade de um novo sujeito, um novo cidadão, que tivesse amor por sua pátria, que estivesse disposto a defender as instituições como sendo algo inato do indivíduo. “A moral presente no ideário burguês desse momento era social, isto é, cívica, pois já se manifesta a necessidade de defender a sociedade e suas instituições” (GALUCH, 2013, p. 74).

Como forma de atender as reivindicações das classes que protagonizavam o conflito no seio da sociedade, o Estado Moderno, fruto das transformações do mundo de trabalho, “presenteou” aos homens com direito ao voto universal, “[...] o voto universal transformou o homem comum em soberano e, como tal, em cidadão: o cidadão é civicamente moral”. (GALUCH, 2013, p. 75).

Para Galuch (2013), quando as bases materiais apresentaram empecilhos para a união dos sentimentos da classe trabalhadora e dos capitalistas, a união deveria ser ideológica, imaterial um sonho de amor ao seu povo e nação sem divisões de classe que mostra as diferenças sociais, uma vez que todos perante o Estado Moderno, são cidadãos iguais. A escola precisa trabalhar para a união, não permitindo o surgimento de sentimentos revolucionários violentos, que ameaçavam a ordem na sociedade. Homens como cidadãos livres e iguais, lutam todos juntos pelas as mesmas ideias.

Acredita-se que, contaminados pelo espírito de ajuda mútua, os cidadãos passariam a agir de acordo com o sentimento. Assim, comparada às ideias educacionais dos séculos anteriores, que visavam apenas desenvolver a inteligência, a teoria educacional da escola pública mudou significativamente sua ênfase. Até o século XVIII, quando se lutava pela destruição da sociedade feudal e pela edificação capitalista, defendeu-se a disseminação do saber com a experiência em acumular riquezas. Em meados do século XIX, quando teve início o novo processo de luta, a ênfase recaiu sobre os sentimentos, visando a preservação da sociedade ameaçada pelas lutas internas. Assim essa era a prioridade destinada à educação”. (GALUCH, 2013, p. 79).

Conforme Galuch (2013), a reivindicação de uma educação que proporcionasse a apropriação do conhecimento científico acumulado pela humanidade, já era uma solicitação dos movimentos sociais desde o século XVIII, pois esse conhecimento possibilitava sua oportunidade de estar inserido no mundo do trabalho, “[...] a ciência se introduzia na produção, diminuindo o tempo de trabalho e aumentando a riqueza social” (GALUCH, 2013, p.81).

Mas essa educação não servia mais para a manutenção da nova ordem de desenvolvimento da sociedade capitalista, pois a acumulação de conhecimentos não é suficiente para garantir a permanência do capital, esse conhecimento que serviria para a inserção do homem no trabalho, passa a ser alocado nas máquinas e o próprio homem foi liberado do trabalho.

Assim as necessidades de resolver seus problemas foram transferidas para que os indivíduos, de acordo com suas subjetividades encontrassem soluções para seus problemas, mas sem buscar as soluções refletindo sobre o problema social de acumulação de capital.

Essa nova sociedade que trouxe muitas mudanças e ao mesmo tempo inseriu grandes problemas sociais, que não consegue por meio da razão resolve-los,

transfere para os indivíduos a responsabilidade de os resolver, pessoas responsáveis pela sua própria existência. Antes o problema da existência precária era atribuído ao período medieval com sua organização hierárquica, mas, no final do século XIX, o indivíduo passa a ser estimulado a viver com virtudes cívicas de bem-estar social. (GALUCH, 2013). “Pelo fato de cada indivíduo ser visto como um tijolo do grande edifício social, acreditava-se que era do caráter individual que a educação devia se ocupar. Tratava-se de educar para que os indivíduos canalizassem suas energias na direção da paz social, indispensável à democracia”. (GALUCH, 2013, p. 86).

Para Galuch (2013), são necessárias escolas para enfrentar a desordem dos movimentos de protesto, de cunho socialista. Necessitava-se formar indivíduos com o intuito de cooperação e solidariedade. Preconizavam por métodos educacionais modernos que fizessem os alunos tornarem-se seres ativos e buscando aprender por si próprio, excluindo do sujeito sua concepção de pertencente de um grupo social ou uma classe.

No final do século XIX e início do XX, a organização do trabalho nas indústrias passa a sofrer mudanças com os modelos de produção taylorista/fordista, com inserção da ciência nas máquinas. Exige-se um novo trabalhador para o novo mundo de trabalho, necessitando de novas pedagogias educacionais para as escolas que atendessem as demandas da nova organização da sociedade. Requer-se mão de obra qualificada, ordeira e obediente, que estivesse sob controle e perpetuasse a invisibilidade das contradições sociais sendo necessário que os sujeitos entendessem bem seu lugar na hierarquia social.

De acordo com Kuenzer (2002), o novo modelo de produção exigia um novo homem, capaz de se adequar a nova organização e exigências de trabalho, que respeitasse as hierarquias presentes no interior das fábricas e da sociedade, que reproduzisse os exercícios planejados por seus superiores.

A pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender as demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. (KUENZER, 2002, p. 83).

Conforme Kuenzer (2002), neste período de produção rígida e produção em massa, a burguesia detentora dos meios de produção, precisa que a escola passasse a potencializar nos filhos dos trabalhadores a aceitação de sua condição vigente dentro da sociedade. As escolas passam a se organizar para preparar indivíduos que possam viver harmonicamente em sociedade, assim as estruturas organizacionais das escolas são elaboradas para atender a formação de indivíduos que se enquadrem nos modelos disciplinados e rígidos das fábricas industriais.

Os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extra disciplinares, os quais eram repetidos, ano após ano, por meio do método expositivo, combinado com cópias e questionários. A habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento; ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo /fordismo. (KUENZER, 2002, p. 84).

Para Kuenzer (2002), esse modelo de escola atendia aos interesses da classe burguesa dominante, excluindo a classe trabalhadora de um ensino significativo, pois com atividades repetitivas, praticamente não sofriam grandes modificações na organização do seu trabalho, nem mesmo no relacionamento social. Na relação de trabalho do período, as exigências eram acompanhar a movimentação das máquinas, memorizar e repetir os movimentos necessários para a sua tarefa, com uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quando na vida social.

Essa postura da pedagogia taylorista/fordista proporcionou a fragmentação do conhecimento, em áreas e disciplinas que atuavam de maneira isolada umas das outras, acirrando assim o abismo social entre as classes sociais existentes na sociedade. (KUENZER, 2002).

Segundo a autora, a pedagogia toyotista que surge com o discurso da unidade em oposição às pedagogias taylorista/fordista, que fragmentava e mutilava o conhecimento do trabalhador, está muito distante da prática vivenciada pelos trabalhadores.

A tecnologia e a ciência ao mesmo tempo em que simplificam as tarefas e trabalhos, exigem conhecimentos e habilidades cognitivas superiores. Se antes os trabalhadores necessitavam apenas apreender técnicas específicas do modo de fazer, através da força física, coordenação fina e boa visão, agora necessita-se

desenvolver habilidades e competências proativas para atender a um mercado de trabalho cada vez mais volátil.

As demandas do processo de valorização do capital, nesta nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo. (KUENZER, 2002, p. 87).

A gestão empresarial do modelo de produção toyotista, que busca a recomposição da unidade do conhecimento no modelo de autonomia dos grupos, abordada no tópico anterior, significa mais tarefas para o trabalhador, sem ampliar o intelecto desses com a apropriação de novos conhecimentos. Ao contrário, o trabalho está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado. O discurso de unidades na prática serve mais para separar trabalhadores e dirigentes. Conseqüentemente isso se reflete em formas de organização das práticas pedagógicas nas escolas (KUENZER, 2002).

A sociedade atual, da acumulação flexível, através dos meios de produção passou a exigir dos sujeitos uma formação vinculada aos sentimentos de fraternidade, solidariedade e cooperação, em que os indivíduos se responsabilizem por todo o aspecto de suas vidas, buscando sempre estar em processo de formação e adaptação.

A nova educação tem que desenvolver um sujeito proativo, para sua inclusão no mercado de trabalho, com suas habilidades e competências próprias, pois no discurso do capital somente por meio da liberdade e da competitividade econômica é que o sujeito empreendedor consegue se desenvolver economicamente, isso para os intelectuais neoliberais é a forma mais justa de desenvolvimento humano, sem nenhuma autoridade centralizadora.

O consumidor é protegido da coerção do vendedor devido à presença de outros com quem pode negociar. O vendedor é protegido da coerção do consumidor devido à existência de outros consumidores a quem pode vender. O empregado é protegido da coerção do empregador devido aos outros empregadores para quem pode trabalhar, e assim por diante. (FRIEDMAN, 1985, p. 23).

Desta forma entendemos que a escola que outrora se fundamentava por uma autoridade, que provinha da família, pais, igreja e conhecimento, passa a ser

substituída pela autoridade das mídias, artistas, valores e cultura de consumo, caracterizando a heteronomia em que nenhuma pessoa pode viver na sociedade conforme suas próprias determinações desviando-se da sua própria consciência, sendo submissa ao controle, que a burguesia capitalista se beneficia no seio da sociedade para continuar se perpetuando na acumulação do capital. (ADORNO, 1995).

Com o estudo realizado para essa discussão percebemos que a escola tradicional que antes foi um grande instrumento pelo qual a classe burguesa revoltosa, lutou contra o antigo regime e não permite mais o seu retorno, deixa de ser uma instituição revolucionária, e passa a ser uma instituição reacionária, onde perpetua e contribui para a manutenção da nova sociedade e não mais atua no sentido de emancipar o sujeito para que ele possa enfrentar as desigualdades sociais. (SAVIANI, 1999).

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

3.1 Histórico da educação para os povos indígena: do Brasil Colônia à crise economia dos anos 1970, no século XX.

Para realizamos um estudo sobre a prática da educação escolar indígena em nosso país, antes de qualquer coisa temos que deixar claro que estas terras eram habitadas e constituíam sociedades indígenas de diferentes povos; que indígenas não são todos iguais; que a palavra “índio” é um termo genérico. O que realmente existia e existe são vários povos, várias etnias com diferentes línguas, crenças, organizações socioculturais, ritos e saberes sobre o ambiente, o cosmo, a biologia, a astronomia, a medicina e todas as demais áreas do conhecimento humano.

Os etnosaberes do mundo que nos rodeia, permitiram aos diferentes povos viver nestas terras, fazer o manejo dos territórios, produzir, reproduzir, desenvolver diferentes filosofias, linguagens, artefatos, artes, técnicas de produção de alimentos, caça, pesca, coleta e criação de animais; repassando nossos conhecimentos às novas gerações através da memória, da oralidade e da vida prática organizada conforme cada cultura.

Desde a chegada dos europeus colonizadores no território do que hoje é chamado de Brasil, o projeto destes para essas novas terras, sempre foi buscar formas para que este novo espaço territorial, pudesse atender as demandas mercantilistas e capitalistas de exploração e expropriação intentada pela sociedade europeia. Aqui todos os recursos encontrados passaram a ser entendidos como matéria prima para satisfazer as necessidades da produção mercantilista (QUIJANO).

Neste espaço/tempo as sociedades indígenas milenares que viviam nestas terras, com organizações societárias próprias e diferenças linguísticas e religiosas, não foram respeitadas, valorizadas e reconhecidas como uma experiência nova de entender as relações humanas, mas vistas sim, como sociedades atrasadas que poderiam ser exploradas, sendo necessário ensinar novos modos de vida a estas populações, visando que atendessem às imposições do sistema mercantil (FAUSTINO, 2011).

Como uma das estratégias para usar a força de trabalho dos povos indígenas, foi necessário a oferta da escola, para prepará-los para esse novo

sistema societário de acumulação de capital, imposto na nova terra, as terras indígenas. Desta forma, com o objetivo de disciplinarização e conversão, a Educação Escolar para nossos ancestrais desde o início do período colonial, foi pensada e comandada pelos exploradores e esteve sob a responsabilidade dos padres jesuítas. Estes, sob ordens da coroa portuguesa e como forma de melhor desenvolver seus trabalhos, procuraram conhecer os povos indígenas.

Observaram, registraram costumes, conversaram com sábios e religiosos indígenas, crianças e jovens. Neste processo extraíram informações, registraram formas de organização e decodificaram algumas línguas indígenas, para que pudessem melhor se relacionar, conhecer, ensinar e controlar nossos ancestrais preparando para se conformarem à ordem exploratória das relações de trabalho impostas na região.

Após a missão jesuítica católica, do princípio da colonização e que durou até meados do século XVIII, outras missões também se instalaram aqui no intuito de converter os povos indígenas.

Mais recentemente (FAUSTINO, 2006), no início do século XX, foram as missões protestantes que adquiriram espaço e, de igual maneira, passaram a aprender as línguas indígenas, colonizar nossas religiões ancestrais e produzir materiais para alfabetização e evangelização dos povos indígenas.

A discussão da educação escolar indígena em nosso país tem uma longa história, em cujo processo sempre fomos vistos como aqueles que precisavam ser conduzidos para a inserção na nova sociedade e abandonar o nosso *Nhandereko*, nossos modos de ser tornando-nos súditos e, posteriormente, cidadãos receptíveis aos modos de vida capitalista.

Isso vem ocorrendo desde o período da colônia, passando pela organização política do império, republica, com o SPI e depois com a FUNAI (FAUSTINO, 2011). Mais tarde com os movimentos sociais e o processo de redemocratização do país, na grande maioria dos casos, mesmo com uma nova política de educação escolar indígena, continuamos sendo vistos como aqueles que necessitam de outros sujeitos, não-índios “superiores” que elaborem, projetem e controlem nosso modo de viver, principalmente por meio do planejamento da educação em nossas escolas indígenas desejando, assim, obstruir nosso *Nhandereko*.

De acordo com Montserrat (2000, p.95) “[...] quatro são os grupos maiores de línguas no Brasil, com distribuição geográfica extensa e com vários membros; Tupi,

Macro-Jê, Aruak e Karib”. Assim como os grupos mencionados e tantos outros, cada um deles vivia sobre uma organização política e religiosa próprias, que os distinguiu uns dos outros, usufruindo dos seus recursos naturais por meio dos conhecimentos tradicionais, que foram transmitidos de geração para geração.

Os dados populacionais do período da expansão europeia não são absolutos, mas há fontes que indicam a existência, à época, de milhões de pessoas organizadas em grupos indígenas diferenciados entre si que ocupavam os territórios e nele produziam suas vidas. Estes grupos representavam sociedades rigidamente organizadas etnicamente para a proteção e reprodução da vida dentro das comunidades e grupos familiares. Conforme Hemming (2007), cerca de três milhões de indígenas povoavam a região posteriormente denominada Brasil.

Com a chegada dos colonizadores nestas novas terras nossos povos indígenas foram impactados negativamente e viram sua forma de vida ser mudada radicalmente. Para que o projeto colonizador das novas terras recém “descobertas” se concretizasse, a educação escolar teve um papel primordial, na conversão dos indígenas ao cristianismo buscando-se consolidar o projeto de nação única obediente e temente, onde se busca atender aos objetivos da exploração da classe dos burgueses que já vinha se desenvolvendo no mundo europeu.

Para Faustino (2011) no projeto da colonização implantou-se, ao mesmo tempo, a expropriação das terras, o roubo das riquezas naturais, o saque de produtos transformados em mercadorias, a ocupação dos territórios indígenas, a exploração do trabalho do nosso povo, sendo que a educação escolar exerceu um papel fundamental. Por meio da instrução e evangelização, objetivou-se ensinar aos indígenas a língua dominante (o português) e os costumes mercantilistas para que os indígenas abandonassem suas formas tradicionais de viver e se integrassem à civilização cultural europeia.

Podemos ver que a educação escolar voltada para o povo indígena, tinha como objetivo sua integração ao modo de vida do povo europeu que se auto intitulava “civilizado”. Assim a ação educacional da época age por imposição, dentro de uma estrutura montada e coordenada por pessoas e interesses externos, se sobrepondo aos saberes, valores étnicos e os modos de vida dos povos indígenas, fazendo prevalecer as necessidades dos colonos e sua sociedade de exploração.

Posteriormente, “Esses índios “mansos” eram convencidos a viver nesses aldeamentos em troca da posse de terras para subsistência e a garantia de

recebimento de magros salários na realização de trabalhos cotidianos”. (DOCUMENTO BASE, 2015, p. 9).

No período colonial várias foram as disputas pelo controle da mão de obra indígena, desde os colonos que se fixaram aqui nestas terras, com o intuito de explorar os recursos naturais e a mão de obra indígena, assim como os jesuítas, que para além de trazer a palavra de Deus, necessitavam da força de trabalho indígena para alcançar seus objetivos de permanência e consolidação do projeto civilizacional. Assim o projeto da dominação da Coroa Portuguesa dependia muito destas valorosas forças de trabalho. (DOCUMENTO BASE, 2015).

Essa variação manifestava a disputa entre colonos e missionários pelo controle da mão de obra indígena, pois o destino e a reprodução do sistema colonial dependiam muito dessa força de trabalho. Esse é o fundamento da lei mais importante do período colonial, o Alvará de 1º/4/1680, conhecido como Regimento das Missões de 1680, que tinha um duplo objetivo. (DOCUMENTO BASE, 2015, p10).

A iniciativa da educação escolar para os povos indígenas ficou, no início do período colonial, sob a responsabilidade dos padres jesuítas. Suas metodologias e conteúdos consistiam, primeiramente, em aprender as línguas indígenas para que através delas pudessem repassar a moral e cultura da sociedade europeia, por meio da evangelização. Na visão de Faustino (2011) buscava-se aprender e codificar as línguas indígenas e, por meio da instrução, traduzir ou realizar versões de textos doutrinários nas línguas nativas para serem usados na catequização dos indígenas. Com relação ao mesmo assunto, Neumann (2012) discorre que,

Fruto das estratégias de conversão empreendidas pelos jesuítas, o alfabetismo indígena não era uma novidade, mas estava sempre relacionado ao ato de copiar ou reproduzir textos devocionais, a reescrita cristã. (NEUMANN, 2012, p. 19).

Com uma ação educacional estruturada, planejada e disciplinada, os missionários aos poucos foram introduzindo os costumes não indígenas aos nossos ancestrais, costumes estes que já eram desenvolvidos na Europa, com o propósito de que os mesmos fossem abandonando seus costumes, e ajudassem a contribuir com os Estados Nação dos países europeus. Segundo Kondo (2013) na catequização dos índios pelos padres jesuítas o intuito era fazer com que, através da aceitação da doutrina cristã, os indígenas deixassem de lado sua (s), língua (s), cultura (s), enfim tudo que os representasse identitariamente.

Santos (2008), corrobora esta ideia ao afirmar que a expansão global do capitalismo, seguido pelo controle, tanto dos meios produtivos, como da intelectualidade e da cultura, disseminada nas novas terras, passa a ser uma grande ferramenta para a consolidação do Estado Nação Moderno, e foi muito bem usado como meio de proliferar e impor ideias ocidentais homogêneas, onde as diversidades indígenas fossem negadas e excluídas do seio da nova nação.

Entendo que ao falar em homogeneização e assimilação cultural busca-se contextualizar a problemática dos povos indígenas no quadro dos processos de construção do moderno Estado-Nação, que se deu concomitantemente à expansão global do capitalismo, e que o subjulgamento econômico e cultural desses povos ocorreu de modo simultâneo (SANTOS, 2008, p. 44).

As ações dos missionários vão muito além de somente atravessar o atlântico para levar a palavra de Deus, seus fins de certa maneira eram bem parecidos com os dos demais colonizadores que aqui se estabeleceram com o intuito de usar os indígenas como mão de obra escrava, para alcançar poder, como menciona Vainfas (2012).

Os serviços prestados pelos jesuítas à Igreja de Roma e às Coroas ibéricas transformaram a Companhia em uma potência econômica. Como de início ela foi beneficiada por doações e alguma esmola real, os jesuítas enriqueceram, metendo-se em todo tipo de negócio: emprestavam dinheiro, alugavam casas, controlavam o comércio das aldeias, arrendavam terras. Formaram vasto patrimônio fundiário nas Américas. Nas propriedades da Companhia, a escravidão africana era largamente utilizada. Não por acaso, os jesuítas se empenharam em justificar a legitimidade do “cativeiro dos etíopes”, como Alonso de Sandoval em Nova Granada e Vieira no Brasil. (VAINFAS, 2013, p.18.).

Assim podemos ver que os objetivos traçados desde a chegada dos portugueses, em torno do intuito de que os indígenas abandonassem seus valores étnicos, adquirindo os costumes dos portugueses como, por exemplo; deixando de viver em um vasto território para começar a ter residência fixa, como se apropriar do modelo de família europeia tornando-se cristãos que pagassem impostos para as igrejas; ações que se cristalizam, com o intuito de explorar toda a sua força de trabalho (QUIJANO, 2005).

Sobre essa questão, os padres jesuítas tiveram um trabalho árduo, agindo através de acordos com todos os envolvidos para alcançar seus objetivos. Segundo Maranhão (2013).

Um dos empecilhos ao trabalho de catequização eram os costumes poligâmicos daquelas populações, que muitas vezes incluíam casamentos entre chefes e as filhas de suas irmãs como suas principais esposas. Essas uniões simbolizavam a manutenção do poder de determinados clãs indígenas dentro das tribos, e eram tão importantes que os jesuítas pediram à Igreja Católica que permitisse a união entre tios e sobrinhas em alguns casos. Era uma forma de manter aqueles homens com apenas uma mulher (a mais importante), abrindo caminho para que aceitassem a monogamia – este sim, um princípio inegociável para os católicos. (MARANHO, 2013, p. 18).

Percebemos assim que, cumprindo seu papel no processo de colonização, os padres jesuítas tiveram que se articular politicamente para seu projeto de preparar os povos indígenas, tornando-os pessoas prontas para serem exploradas pelo processo econômico, e para vida no modelo cristão eurocêntrico trazido pelos colonizadores. A forma como a educação evangelizadora jesuíta agia dentro da cultura indígena trouxe grandes danos para a cultura dos nossos ancestrais, como apresentado nas discussões acima, pois atende os objetivos para a formação das bases materiais da sociedade capitalista brasileira. Esse sistema econômico vai preparando o campo para o processo histórico de exploração da força de trabalho indígena e a acumulação do capital pelos dominadores.

Os colonizadores detinham estratégias, formas de dominação e controle desde o período de sua chegada e invasão; para não permitir que seus objetivos de exploração fossem barrados. As riquezas que produziam com a exploração da força de trabalho eram concentradas, sem que pudessem ser acessadas por outras classes sociais do período, e, logo, aqueles que por ventura buscassem reivindicar para si esse modelo de desenvolvimento eram rechaçados, como no caso da Redução de São Miguel, que os padres jesuítas tiveram êxito na gestão, na alfabetização e na produção de alguns bens, e onde os indígenas passaram a ter acesso as condições de produção material e se apropriaram da escrita, isso ainda no período colonial, e viram na última uma tecnologia muito importante a ser usada para seus interesses e na sua resistência. Em relação a isso Neumann (2012) afirma que

Quando as monarquias ibéricas assinaram o Tratado de Madri, em 1750, na tentativa de definir a fronteira entre as colônias na América, muitos guaranis das reduções administradas pelos jesuítas na Província do Paraguai sabiam escrever. Alguns deles eram até bilíngues: escreviam em guarani e espanhol. Este conhecimento

contribuiu para as manifestações contrárias à decisão dos monarcas, especialmente porque os nativos reagiram por escrito. O resultado foi um conflito sem precedentes na região: a “Guerra Guaranítica”, rebelião colonial em defesa dos interesses indígenas. [...]No verão de 1753, Alejandro Mbaruari, líder indígena da redução de São Miguel, enviou uma carta, escrita em guarani, ao corregedor Pasqual Tirapare, na qual pedia que fosse impedida a passagem dos oficiais demarcadores, encarregados de fixar os limites entre os domínios ibéricos na América do Sul. A comunicação entre os índios e mesmo com as autoridades coloniais se deu por meio de duas modalidades de texto: os bilhetes e as cartas. Segundo a correspondência dos jesuítas, “voavam bilhetes” entre as reduções rebeladas. (NEUMANN, 2012, p. 19).

Assim fica evidente que no processo de dominação das novas terras, não existia a possibilidade de permitir nenhuma distribuição de renda para que as demais classes sociais criadas tivessem acesso, isso desde o Regimento das Missões de 1680, onde apenas é dado o valor simbólico aos povos indígenas, não legitimando sua posse sobre nenhum meio de produção. “Foi esse Regimento que reconheceu os índios como os “primários e naturais senhores” das terras que habitavam, ou em que foram aldeados por missionários, não havendo necessidade de lhes legitimar a posse” (DOCUMENTO BASE, 2015, p. 10).

Desta forma a responsabilidade da educação escolar indígena nas mãos da Companhia de Jesus perdurou por todo o período colonial, sendo interrompido apenas quando da expulsão dos jesuítas em 1756. Em relação a expulsão, Faustino (2011), menciona que, na metade do século XVIII, foi instituído o *Diretório dos Índios* que, dentre mudanças na política indigenista, proibiu o uso da língua materna indígena forçando à aprendizagem e uso da língua geral.

O projeto de dominação seguiu e naquele momento se desenvolve para os nossos povos indígenas, um modelo de confinamento de crianças, onde essas eram retiradas de suas famílias e criadas por agentes do governo, além de uma política de incentivo a casamentos interétnicos misturando famílias indígenas com pessoas não indígenas, forçando a prática de casamentos entre pessoas com culturas completamente diferente, em que praticamente prevalecia a cultura europeia.

A consequência imediata do Diretório dos Índios foi o afastamento das missões religiosas e a expulsão dos jesuítas da colônia, alterando a administração dos povos indígenas e reorganizando os aldeamentos, que foram transformados em vilas com nomes de sítios e freguesias de Portugal. O Diretório foi um plano de assimilação forçada e de “civilização” imposta, por meio do qual se pretendeu atribuir aos índios a condição de súditos da Coroa portuguesa – num

contexto de enorme desigualdade, no qual a escravidão indígena ainda era comum. A “civilização” dos índios seria realizada em escolas públicas, onde lhes seriam ensinados ofícios domésticos e para a subsistência. Estabeleceu-se a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa pelos povos colonizados, sendo que os “índios civilizados” deveriam ganhar nomes e sobrenomes como em Portugal. Foram conferidos prêmios aos colonos que se casassem com mulheres indígenas. (DOCUMENTO BASE, 2015, p. 11).

Isso traz para o nosso povo indígena grande consequência, uma vez que todas essas imposições das relações sociais, está fortemente ligado ao interesse de atender a organização da sociedade capitalista, onde o índio sem sua cultura e território é forçado a mudar de vida, e os casamentos Inter-étnicos ajuda a consolidar essa desvinculação com o território e cultura indígena, deixando as terras para os colonizadores capitalistas. Entretanto esse processo deparou-se com muita resistência por parte do nosso povo, pois em muitas ocasiões esses espaços de exploração e violência, passaram por inúmeras dificuldades, onde os grupos indígenas que ali vivam se rebelavam e abandonavam esses locais para voltarem para seus Tekoa.

Porém, a implantação do Diretório enfrentou graves problemas: epidemias de varíola e sarampo, diminuição da força de trabalho indígena, fugas e retornos dos índios para as antigas aldeias, em virtude dos abusos dos Diretores na imposição das leis. Os excessos, agressões e violências dos Diretores foram inúmeras vezes relatados e denunciados para as autoridades. Isso levou à extinção do Diretório, em 1798. (DOCUMENTO BASE, 2015, p. 11).

Com isso buscava-se interiorizar nos indígenas os objetivos dos colonos tornando assim mais fácil sua dominação. Mesmo com a expulsão dos jesuítas esses objetivos ainda permanecem fortes com o Diretório dos Índios.

Entendemos com isso que o Estado sempre atuou como oposição a maneira de viver dos povos indígenas, pois nossas formas tradicionais de viver sempre foi e é uma maneira de resistir ao modelo de exploração do capitalismo, e as necessidades dos colonos que viviam nestas terras. Sobre o Diretório dos Índios, suas ações não se restringiram somente a proibição do uso da língua materna, como mencionado acima, suas ações vão muito além.

O Diretório tinha como objetivo principal a completa interação dos índios a sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio

da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p.24 apud FAUSTINO, 2011, p. 190).

Podemos ver que seus objetivos não se restringem apenas a integrar o índio a sociedade portuguesa, suas pretensões vão muito além, caminham na direção do extermínio da população indígena que ocupa as terras capazes de exploração, uma vez que sua forma de existência é contrária e um grande problema para o modelo de exploração do sistema capitalista. (BONFIL BATALLA, 1982).

Com relação ao modelo de vida indígena que contradiz ao modelo societário eurocêntrico, já historicamente com vasta experiência de exploração do sistema capitalista, essas impossibilitam o controle hegemônico das terras e dos meios de produção, assim o extermínio das populações indígenas, é a maneira encontrada pelas autoridades da época para ter a influência de todas as formas reais de controle, e essa tendência ganha força com a vinda da família real ao Brasil.

Conforme Faustino (2011) o primeiro ato administrativo do rei D. João VI foi declarar guerra aos índios para atender ao apelo dos colonos e por entender que os povos nativos, insistindo em continuar vivendo em suas terras, com suas tradições e organizações, estavam atrapalhando o projeto da Coroa Portuguesa que se configurava pela expansão e domínio sobre o território ainda não totalmente ocupado e explorado.

Sendo-me presente o quasi total abandono, em que se achão os campos geraes de Coritiba e os de Guarapuava, assim como todo os terrenos que desaguam no Paraná e formam do outro lado as cabeceiras do Uruguay (...) infetados pelos Índios Bugres, que matam cruelmente todos os fazendeiros e proprietários (...) e fazendo-se cada vez mais evidente que não há meio algum de civilizar povos bárbaros, (...) sou servido por estes e outros justos motivos que hora fazem suspender os efeitos de humanidade que com elles tinha mandado praticar ordeno-vos: deveis considerar como principiada a guerra contra esses bárbaros Índios (...)", Carta Régia de 5 de novembro de 1808.(CADERNO TEMÁTICO, 2006, p.68).

Podemos ver que o monarca logo chegando na colônia se vê pressionado pelos exploradores – fazendeiros e proprietários, a solucionar os problemas que traziam dificuldades ao processo de acumulação do capital contínuo, neste caso o Nhandereko, o modo de ser de cada povo indígena, uma vez que nossa resistência e nossas formas tradicionais de viver atrapalhavam os interesses exploratório. Além

de declarar guerra aos nossos ancestrais indígenas o mesmo ao ponto de retirar a humanidade, para nós Guarani o Txeretarã kwere, que viviam nos campos gerais de Curitiba e os de Guarapuava.

Esse panorama persiste com a independência do Brasil em 1822, ainda que hoje sendo trabalhada nas escolas com um marco de grande relevância para o país, como na verdade o é, para os povos indígenas esse cenário continua sendo um cenário opressor. Isso ficar claro com o primeiro Projeto Constitucional de 1823.

[...] No Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposto a criação de “...estabelecimento para Catechese e civilização dos índios...”. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre este ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a “lacuna”, atribuiu competência às Assembleias Legislativas Provinciais par promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais “... a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias”. Este dispositivo pode ser considerado o ancestral jurídico do Decreto nº 26/91, em vigor, que promove a descentralização (estadualização e/ou municipalização) das escolas indígenas (MARCIO SILVA, 1994, p. 43-44 apud KONDO, 2013, p. 36).

Como vimos, a Constituição deixava lacunas sobre como atuar com a questão dos nossos povos indígenas. Em diferentes momentos voltava-se e discutia-se novamente e aparavam-se as arestas para que os povos nativos fossem bem controlados, e preparados para serem explorados e retirados de suas terras. Neste período quando o país passa a receber novas orlas de pessoas, imigrantes, vindos principalmente da Europa, e há uma nova organização no mundo do trabalho (FAUSTINO, 2011) as políticas voltadas para os nossos povos indígenas se modificam, a atenção agora não é mais para a exclusividade da exploração da mão de obra indígena, mas para o domínios de seus territórios.

Durante o Império, o interesse da legislação sobre os indígenas muda, aos poucos, do foco na mão de obra e na força de trabalho indígena, já bastante empobrecida por séculos de escravidão e violência, para os territórios ocupados por indígenas. Ao longo do século XIX, a questão indígena tornou-se parte importante da política territorial do Estado brasileiro. (DOCUMENTO BASE, 2015, p. 12).

Ainda sobre formas de controlar a vida destes povos, Faustino (2011) apresenta o Decreto 426, de 24 de julho de 1845, que apresenta o Regulamento de catequese Civilização dos Índios regulamentou a vida nas missões dando ênfase à

ocupação das terras, instrução e catequese e formação para o trabalho, conforme excertos a seguir.

Art. 1º [...] § 3º Precaver que nas remoções não sejam violentados os Índios, que quizerem ficar nas mesmas terras, quando tenham bem comportamento, e apresentem um modo de vida industrial, principalmente de agricultura. Neste último caso, e enquanto bem se comportarem, lhes será mantido, e ás suas viúvas, o usufructo do terreno, que estejam na posse de cultivar. [...] § 7º Inquerir onde ha Índios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social. [...] § 18. Propor á Assembléa Provincial a creação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino. [...] § 26. Promover o estabelecimento de officinas de Artes mecanicas, com preferencia das que se prestão ás primeiras necessidades da vida; e que sejam nellas admittidos os Índios, segundo as propensões, que mostrarem. [...] Art. 6º Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Índios errantes. Compete-lhe: [...] § 1º Instruir aos Índios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã. [...] § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução. (FAUSTINO, 2011, p.191).

A política educacional do Império com relação ao nosso povo indígena, continua na mesma direção do período colonial. Consiste em negar diferenças étnicas dos nossos ancestrais, rotulando-os como seres primitivos e atrasados (QUIJANO, 2008), que assim são forçados e pressionados a abandonar seus costumes tradicionais, para que através da catequese alcançassem o modo de vida capitalista, dito “civilizado” eurocêntrico, e fossem sendo preparados para as formas de organização do trabalho de exploração da época.

Com o primeiro projeto constitucional de 1823, o Ato adicional de 1834 e o Decreto 426, de 1845, podemos ver que as questões indígenas tinham grande relevância para os políticos, para a política do Império e para todo o sistema econômico da época (FAUSTINO, 2011). Para que seus objetivos fossem alcançados o Império não mediu esforços; elaborou leis em cima de leis, atos e mais atos além de decretos... tudo isso para que os povos nativos fossem subjugados aos interesses capitalistas da época.

No final do século XIX, com o advento a República e o início do século XX, vamos observar uma mudança no cenário político do país. Conseqüentemente tudo

que está relacionado ao povo indígena terá uma radical mudança na forma de atuação para com estes povos pois a sociedade não indígena dominante já estava consolidada e grande parte das terras indígenas já haviam sido roubadas, anexadas, vendidas e exploradas.

Desta forma a educação escolar para os povos indígenas sempre teve seus interesses bem definidos. Para Grupioni (2004), da colônia ao Estado republicano, a escola foi o instrumento privilegiado para promover a “domesticação” dos povos indígenas, alcançar sua submissão, promover seu aniquilamento cultural e linguístico e negar suas identidades, integrando-os, desprovidos de seus atributos étnicos e culturais, à idealizada “comunhão nacional”.

Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm, o século XX foi o mais breve da história, começa com a Primeira Guerra Mundial, em 1914, e termina com o fim da União Soviética em 1989. Partindo da análise deste historiador, podemos ver que a velocidade com a qual a sociedade está passando é muito rápida na contagem do tempo. Assim a economia, a política e a cultura, tudo foi transformando-se para atender as necessidades destes novos tempos da burguesia capitalista, sedenta por acúmulo de capital contínuo. Contudo a visão de como atuar dentro das questões que envolviam os povos indígenas, ainda continuam as mesmas: subjuga-los, domestica-los, dominá-los e civiliza-los, aos moldes da sociedade capitalista para depois integrá-los, por isso, mesmo que apresente algumas mudanças metodológicas, continua ainda uma política educacional integracionista.

Para que os objetivos da política brasileira de acumulação continuem fossem alcançados, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no ano de 1910 e durou até meados de 1967, ficando sob suas responsabilidades atender as necessidades do governo, acompanhar abertura de estradas, redes de telégrafo e comunicações pensando-se na melhor forma de escoar a produção agrícola brasileira. Sobre esta instituição do indigenismo oficial Faustino (2011), relata.

Este órgão empenhou-se em promover a demarcação das terras indígenas. Trabalhando no sentido de pacificação dos índios, desta forma, o SPI colaborou para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado. (FAUSTINO, 2011, p.192).

Com relação a educação para os povos indígenas essa instituição agiu com os mesmos princípios, analisar o contexto da época, as necessidades dos

proprietários exploradores, do governo, da sociedade e moldar o indígena para que este convivesse dentro dos limites estabelecidos no projeto de exploração do país, atendendo aos interesses de integração social sem que o índio fosse consultado, sem que pudesse participar ativamente das decisões mas sendo colocados como grupos que deveriam, meramente, cumprir com as decisões tomadas pelos novos colonizadores. Sobre a proposta de atuação dentro das escolas indígenas Faustino (2006) relata que.

Na década de 40, a educação formal, oferecia para os índios, foi adaptada aos modelos das escolas rurais isoladas criadas pelo governo Federal. Eram construções de madeira, com infra-estrutura precária, que atendiam turmas multisseriadas, assumidas por um único professor, com programas de ensino e material didático padronizado para todo o país. Nessas escolas, estudavam índios e não-índios, filhos dos colonos, trabalhadores rurais e demais moradores das proximidades. (FAUSTINO, 2006, p. 34-36).

O intuito de integrar o índio à sociedade faz parte do objetivo econômico, da cultura política e do projeto planejado para o Brasil que é o da exploração dos recursos naturais, de extrair todas as riquezas, para exportação e enriquecimento de uma pequena classe, a classe dos burgueses proprietários. Mesmo depois com a modernização em que o país passou, com as mudanças na forma de pensar o ensino nas escolas brasileiras, onde seu foco era potencializar uma nacionalização do país, a questão da exploração e acumulação segue intacta. E o ensino para o índio continua com os objetivos integracionistas, destacando os projetos econômicos de exploração da época, massivamente negando a cultura indígena e criando cada vez mais meios de apagamento de nossas identidades através da escola. Assim como menciona Pimentel da Silva.

No relatório do Ministério da Agricultura de 1942, citado por Rocha (2003), a proposta da escola tinha como princípio a transformação do indígena em um não-indígena. Nela não havia qualquer indicio de valorização das culturas e das línguas indígenas. Seu currículo constituía-se de técnicas agrícolas, civismo e higiene, condições que, segundo as concepções da época, eram importantes para a civilização dos indígenas. Fica claro, portanto, nesse projeto, o apagamento da identidade indígena em favor da nacionalização desses grupos. (SILVA, 2006, p. 381).

Nas citações acima, de estudos e pesquisas já realizadas, podemos ver que as escolas indígenas do período trabalhavam para formar o indígena em um indivíduo que trabalhasse na Terra Indígena como um agricultor não índio, que

produz excedente para o comércio. Com isso ele deveria se relacionar com os sujeitos atuando dentro da atmosfera da agricultura eurocêntrica, e não num modelo de agricultura indígena que é para a sustentabilidade. Como visto, os currículos não eram desenvolvidos para incluir os conhecimentos indígenas. E mesmo a escola sendo dentro da Terra Indígena não era algo exclusivo para os mesmos, eles deveriam compartilhar suas escolas com alunos não-indígenas, com materiais que não respeitavam suas especificidades, pois o material era homogêneo para todo.

Não apenas na política educacional mas nas atuações das demarcações de terras indígenas, o SPI passou a ser alvo de muitas críticas por suas formas de atuação neste processo e suas metodologias de ação dentro das Terras Indígenas a instituição em questão sofreu muitas críticas, como aponta Faustino (2006).

Em 1967, o SPI foi atingido por denúncias de corrupção, arrendamento de terras venda de madeira, escravidão e maus-tratos aos Índios, foi substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, cuja função principal foi apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas com a finalidade de facilitar a conquista da Amazônia. (FAUSTINO, 2010, p. 36).

Além de todo desrespeito sobre as culturas imateriais que os povos indígenas sofreram desde a chegada dos portugueses em suas terras até as demarcações, continuaram sendo penalizados através de roubos das terras já demarcadas e maus tratos aos indígenas, pela instituição que tem como nomenclatura o sentido de proteção destes.

Com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) uma nova estratégia para o projeto de educação escolar para os indígenas passa a ser implementada, “[...] por meio da Funai, foi estabelecido convênio com agência evangélica norte-americana *Summer Institute of Linguistics* – SIL que fixaria raízes na América Latina” (FAUSTINO, 2006, p. 37). Mas essa nova estratégia não buscava uma educação escolar que libertasse os povos e os fizesse atuar na sociedade de forma autônoma. Ao contrário continuava em vigor o mesmo princípio da dominação que gerava a dependência indígena e a obstrução das identidades indígenas, como Kondo (2013) nos mostra.

Prosseguindo nesse caminho, podemos citar ainda o trabalho do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) (1956). Esse programa certamente dava uma “nova roupagem” à educação indígena, entretanto o intuito continuava sendo o mesmo, isto é, civilizar e

domesticar os índios com a intenção de fazer com que eles abdicassem de suas identidades indígenas. (KONDO, 2013, p. 36).

Sobre o conceito de “nova roupagem” mencionado por Kondo (2013) para atuação do programa em questão, Faustino (2006), nos apresenta seus objetivos na exposição do então diretor da missão neste continente.

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começar a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinho, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND, 1949, p. 43 apud FAUSTINO, 2006, p. 37).

Assim os indígenas eram vistos e tratados pelo SIL que traduziu a Bíblia para algumas línguas indígenas com o intuito de conversão e para a integração. Em relação às metodologias anteriores, onde o índio era proibido de usar sua língua, este programa do SIL, por ser bilíngue ganhou simpatia de alguns intelectuais, pois na compreensão que o indígena sabendo ler e escrever ainda que seja na sua própria língua, isto já apresenta algo novo no que diz respeito à educação escolar indígena e à cultura.

[...] ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados **riscos iminentes de desaparecimento**, e a diferença deixou de ser um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151 grifo do autor apud FAUSTINO, 2006, p. 38).

Articulados com o governo militar e com claros objetivos disciplinadores, de usar as culturas e línguas indígenas como meio mais eficaz de transição para levar o indígena ao sistema capitalista, seus estudos e pesquisas segundo Faustino (2006), junto aos indígenas proporcionaram a formação de monitores indígenas bilíngues e elaboração de materiais didáticos para as estratégias de alfabetização bilíngue nas escolas indígenas e leitura de versões da Bíblia que foram traduzidas pelos missionários com apoio do governo militar e da FUNAI.

Faustino (2006) mostra que durante este período, na década de 1970, a Igreja Católica passa por grandes mudanças com a criação de alas e correntes teológicas mais próximas dos movimentos sociais e indígenas e isso acarreta em novas

abordagens. Em 1972 foi criado o CIMI – Conselho Indigenista Missionário, que realiza vários estudos, apoia a criação de associações indígenas e critica as intervenções tradicionais da Igreja sobre os povos indígenas, propondo uma nova abordagem pastoral baseada na autodeterminação dos povos e a defesa de suas terras. Em 1979 há a criação da Teologia da Libertação com ações que envolvem povos e comunidades na busca de uma educação popular e libertadora.

Os anos de 1970 foram marcados pela grande crise econômica internacional (HARVEY, 2011) que culminou com o arrefecimento da base de sustentação dos governos militares na América Latina, momento em que os movimentos indígenas organizados adquiriram maior visibilidade (FAUSTINO, 2011) e puderam ter espaço para pautar suas demandas. Receberam apoios de diversos segmentos sociais e de indigenistas explicitando outros projetos de educação e desenvolvimento.

No contexto dos fortes movimentos sociais e da crise econômica, o sistema capitalista necessita de uma nova abordagem para que seu processo de acumulação de capital continue sendo eficiente para a economia mundial. Neste momento a participação do movimento indígena em âmbito nacional se torna decisivo para a garantia dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988.

3.2 Os organismos internacionais e sua influencias nas reformas educacionais na América Latina e Caribe.

Neste período do final dos anos 1970 até os anos de 1990, o capitalismo foi influenciado pelo ideário do neoliberalismo imposto pelas economias centrais para as economias capitalistas mundiais, e implantou mudanças e reformas influenciadas pelas ações dos organismos internacionais. Isso vai acarretar em grandes mudanças nas políticas públicas, principalmente no que se refere a educação e a educação para a diversidade cultural.

No decorrer da produção deste trabalho, podemos perceber que o processo histórico das relações de trabalho, produção e acumulação de capital, são a força motriz que move a sociedade e que esse desenvolvimento planejado historicamente pelos Organismos Internacionais, como vem sendo discutido por abordagens na linha das políticas educacionais (FONSECA, 1998), vai servindo de bases para as transformações da organização da sociedade, tendo nesse processo mudanças nas

relações humanas, intencionalmente produzidas e submetidas a controles externos. As políticas públicas planejadas e projetadas por organismos internacionais assumiram por meio de várias instituições, mas neste trabalho focaremos na instituição escolar a responsabilidade de moldagem e controle dos indivíduos.

Os protagonistas do desenvolvimento da globalização, os organismos internacionais, vão pressionando os países menos desenvolvidos, explorados e que se tornaram em economias periféricas a realizar reformas que possam atender a seus interesses de acumulação do excedente do capital (HARVEY, 2011).

Hoje enfrentamos novos problemas sociais e desafios políticos na América Latina, enquanto continuamos com muitas das mesmas preocupações do período de reconstrução democrática das décadas de 1970 e 1980. Em alguns aspectos, estamos preocupados com a mesma mensagem central: mensagem de liberdade, de equidade, de construção cultural, de afirmação nacional e de interdependência internacional. Hoje, como ontem, temos compromissos assumidos com a nossa soberania nacional, nossos valores autóctonos e nossa identidade cultural. (SANDER, 2008, p. 158).

Segundo Sander (2008) em abril de 2005 o presidente do Banco Mundial em uma reunião próxima do final do seu mandato, manifestou sua indignação em relação a postura dos países mais ricos em não contribuírem para o desenvolvimento dos países mais necessitados a resolver seus problemas internos.

Na última reunião do Banco Mundial, em meados de abril de 2005, seu Presidente James Wolfensohn (2005), meses antes do final de seu mandato, que se caracterizou por uma orientação menos burocrática e mais humanitária, manifestou sua frustração diante da limitada contribuição dos países mais ricos para que os demais tenham um padrão de vida mais digno. (SANDER, 2008, p. 160).

Segundo Sander (2008) a lógica econômica, é a força motriz do planejamento da educação, incentivada e apoiada pelos organismos internacionais, Banco Mundial (BM), União das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Organizações dos Estados Americanos (OEA). Nesta condução OEA e UNESCO realizaram em Washington a reunião que teve por objetivo o planejamento da Educação.

Foi precisamente nesse contexto que a OEA e a UNESCO organizaram, em 1958, na cidade de Washington, a histórica reunião fundacional do planejamento educacional. Nessa mesma linha, quatro anos depois, os ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, fizeram sua primeira reunião conjunta em

Santiago (Chile), sob o patrocínio da UNESCO, da OEA e da CEPAL, e nela consagraram o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico e meio de seleção e ascensão social. (SANDER, 2008, p. 161).

Segundo Sander (2008) reuniões com o objetivo de planejamento da educação, foram acontecendo simultaneamente a partir deste encontro, onde a OEA passa a ser a grande orquestradora, junto com a UNESCO e CEPAL. Em 1979 na cidade do México em reunião que contou com a participação dos ministros da Educação, financiada pela UNESCO, OEA e a CEPAL, foi criado o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, no âmbito da UNESCO, que tinha como objetivos erradicar o analfabetismo até o final do século XX, garantindo uma educação básica para todos.

Mas esse projeto que teve início em 1981, perdeu fôlego na segunda metade da década, principalmente pelas saídas de países expressivos da UNESCO, isso mostra que a América Latina e Caribe já assumia o compromisso de mudanças na educação visando sua ampliação na região dez anos antes da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtiem, na Tailândia.

O Projeto Principal de Educação da UNESCO perdeu fôlego, na segunda metade da década, por duas razões principais. Primeiro, em 1984 os Estados Unidos se retiraram da UNESCO, seguidos pela Inglaterra e por Singapura, fato que ocasionou uma drástica redução de recursos para a educação em todo o mundo. Depois desse episódio, os bancos internacionais, especialmente o Banco Mundial, passaram a investir maciçamente em educação nos países em desenvolvimento. (SANDER, 2008, p.162)

Com o fim da União Soviética e a queda do muro de Berlim, os Estados Unidos passam a ter um maior poder de gravitação internacional, sem precedentes na constituição de proposição da criação de políticas públicas, econômicas e sociais, nas mais diversas regiões do mundo, com grande foco nos países da América Latina e Caribe, através do Banco Mundial, que foi o organismo internacional orientador da Conferência Mundial em Jomtiem, com direcionamento para uma educação neoliberal, relegando a segundo plano o Projeto Principal da UNESCO. (SANDER, 2008)

A agenda neoliberal de educação, defendida pelo Banco Mundial, orientou os trabalhos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que contou com a participação da maioria dos países da comunidade internacional. O

Programa de Jomtien, que conta com substantivos recursos dos bancos internacionais, relega a um segundo plano o Projeto Principal da UNESCO, assim como os programas de educação, ciência e cultura da OEA e de outros organismos internacionais que atuam na América Latina. (SANDER, 2008, p. 162).

Os estados em desenvolvimento, principalmente da América latina e Caribe estão frágeis para atender as propostas de reformas na educação. Com o discurso de superar a pobreza através da educação, que vem acompanhada por financiamento da educação por meio do Banco Mundial, ao lançar suas recomendações e cartilha que o Estado Nação é obrigado a atender para estar apto para receber os empréstimos.

Convém, contudo, destacar que, sob o invólucro da Educação para Todos, o Estado brasileiro - um dos raros no mundo, a determinar por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos - vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior, como vem sendo denunciado em plenas medidas. (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 125).

No início da década de 1990 o sistema capitalista se amplia com as reformas neoliberais para alcançar todas as áreas das relações sociais humanas. A educação passa a ser um meio para que o mercado educacional ligado a burguesia capitalista propicie as condições de consumo do capital excedente (HARVEY, 2011).

Ocorre a intensificação das propostas de comercialização do ensino para as classes trabalhadoras, através de uma política de privatização da educação, uma vez que as metas apresentadas pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, propõe um ensino aligeirado onde os sujeitos devem buscar seus próprios aprendizados em uma educação preocupada com as emoções dos indivíduos, visando formar jovens para serem empreendedores, inseridos em mercado de trabalho informal. Ou seja, uma educação que tem como objetivo o controle ideológico da classe trabalhadora, tornando a educação uma política pública usada para manter a coesão social.

Por estratégias, que incluem formas, camufladas ou não tanto, de negação do conhecimento, como o ensino a distância, a

fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos, ou o treinamento docente em serviço, além da implementação da pedagogia das competências ou, de um modo mais genérico, do aprender a aprender, o Banco conta que a educação promova, sob sua tutela, a inserção dos países pobres no mapa da globalização, além de garantir que todas as pessoas obtenham conhecimentos necessários a uma vida melhor e a um desenvolvimento sustentável. (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 125).

São organismos financeiros definindo critérios e programas de educação. De acordo com Gajardo (2000), existe um consenso favorável para a implantação das reformas educacionais, que foram concebidas e sistematizadas em acordos e recomendações internacionais, buscando-se a prioridade de estratégias para a modernização do sistema educacional e do ensino a ser apropriado. Essas proporcionaram a criação de políticas a longo prazo, onde os discursos destes países era o consenso da ideia de qualidade, equidade e eficiência.

Nesta perspectiva a Proposta da Cepal/UNESCO, apontou enfoques e tendências para a educação ser uma ferramenta de equidade: superar o isolamento e distanciamento do sistema de educação, tecnologias e capacitação; assegurar o acesso universal dos códigos; gestão institucional responsável; protagonismo dos educadores; compromisso financeiro da educação pela sociedade; e o esforço científico-tecnológico.

Mas, para que estes objetivos fossem alcançados, segundo os trabalhos recentes até onde essa pesquisa conseguiu alcançar, algumas mudanças deveriam acontecer no sentido de retirar a centralidade administrativa dos estados e ter uma gradativa abertura para o financiamento do sistema educacional com recursos privados ou parcerias público/privado.

Na política desenvolvida pelo Banco Mundial fica clara sua intenção de reduzir a extrema pobreza dos países em desenvolvimento, por intermédio do foco na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas entendendo que o Ensino médio e o Ensino Superior devem ser privatizados, e seu desenvolvimento pode acontecer por intermédio de um ensino à distância para as populações trabalhadoras.

Em outro documento salienta que este nível da educação deve ser destinado aos cuidados do setor público, mesmo que através do incentivo aos programas de educação à distância, enquanto os demais devem ser gradualmente transferidos à iniciativa privada, uma vez que são voltados para atender apenas às elites. (SILVIA; AZZI; BOCK, 2007, p.15)

Para Silva; Azzi; Bock (2007), o Banco Mundial oficialmente é contra a cobrança de taxas de matrículas para crianças do ensino primário, quando os alunos são pobres, mas deve-se pensar em alternativas para este investimento, por exemplo, retirando investimentos no ensino superior, que podem ser transferidos para educação primária, bem como uma porcentagem gasta com salários dos professores podem ser definidas a partir de um teto.

Essas reformas educacionais apresentadas diretamente pelos organismos internacionais, mais precisamente pelo Banco Mundial, cada vez mais deixam claras os ataques dos governos em relação à educação pública e aos professores por meio da aprovação de reformas, que buscam o aumento e a precarização do trabalho em detrimento da qualidade das condições de trabalho, da formação, carreira e salários dos professores. “Campo de tensões que está sendo gerado, principalmente, pela ausência de melhorias das condições de trabalho e de salário do professor, pela intensificação de seu trabalho e de suas responsabilidades na escola e pelo complexo perfil que se pretende do professor, ante a enorme heterogeneidade na sua formação”. (Krawczyk, 2002, p. 47).

Conforme Krawczyk (2002), uma das estratégias para vencer o problema enfrentado pelas reformas educacionais, quanto às questões do sindicalismo, seria a proposta a substituir a política de profissionalização do corpo docente, por meios mais modernos e com gastos mínimos. Uma pesquisa realizada pela CEPAL mostra sua preferência e incentivo com gastos públicos com materiais escolares personalizados, mesmo seu custo sendo alto.

Um deles é a tendência regional de substituir políticas de profissionalização dos docentes por modalidades de ensino com meios eletrônicos e materiais de autoaprendizagem (por exemplo, a teleducação), considerados pelos organismos internacionais como modalidades inovadoras e de baixo custo. Como veremos mais adiante, uma pesquisa realizada pela CEPAL identifica o gasto público em material didático de uso personalizado como o melhor investimento devido ao seu alto impacto, ainda que seu custo não seja baixo. (Krawczyk, 2002, p. 46).

Para Krawczyk (2002), os organismos internacionais impulsionam as articulações e a aproximação entre o setor empresarial e os planejadores das políticas públicas, inviabilizando os trabalhos dos órgãos governamentais de regulação, que evita o registro e o controle do aumento das desigualdades. Outra

questão é que suas publicações são direcionadas a avaliações que legitimam suas propostas de reformas. As manipulações das informações por esses mecanismos encobrem o real cenários da educação nos países destas regiões.

Segundo Gajardo (2000) a maioria dos países da América Latina e Caribe efetivaram as propostas pelos organismos e organizações, uns mais em algumas reformas e outros mais em outras, mas de alguma forma houve a aceitação das imposições e o seu desenvolvimento. Mesmo persistindo alguns sérios problemas os países realizaram as reformas, obtendo resultados não significativos onde dá margens para as críticas sobre este desenho privatista para as políticas educacionais.

O período das reformas neoliberais na educação, comandadas pelos organismos internacionais demonstra a mudança de um paradigma democrático de igualdade de acesso, para uma igualdade de resultados, da descentralização do papel do estado e avaliação pública de programas. Atualmente a descentralização da gestão administrativa se manifesta nas políticas de todos os países da região.

De acordo com Gajardo (2000), na prática os resultados prometidos de maior qualidade na educação não foram satisfatórios, uma vez que as realidades dos países destas regiões são difíceis de transformar, persistindo as desigualdades de distribuição de oportunidades educacionais e rendimentos educacionais baixos. Mesmo os países reconhecendo a educação como meio para o desenvolvimento econômico, poucos estão em condições de se adequar às novas exigências de um mundo globalizado, num contexto de trabalho onde exige novas competências e habilidades.

Vamos percebendo que, sem abordar as questões centrais dos problemas dos países explorados que são a expropriação da terra e dos demais meios de produção da vida, a educação começa a ganhar um grande destaque, uma grande responsabilidade de melhorar ou resolver os problemas sociais. Junto ao desenvolvimento de ações, privatização, desvio do dinheiro público para a iniciativa privada a educação passa a contribuir para a ação de apropriação e acumulação do capital principalmente para os países da América Latina e Caribe.

Desta forma os sistemas educacionais necessitam estar em sintonia com a engrenagem do sistema capitalista global, para isso as reformas educacionais passam a ser fundamentais para atender a tais exigências da sociedade capitalista. As experiências reformistas que são desenvolvidas em países dominantes, das

economias centrais, são exportadas pelos organismos internacionais, especificamente pelo Banco Mundial aos demais países.

Essas intervenções ocidentais através das reformas educacionais podem servir tanto como um meio de angariar conhecimentos, quanto tanto para comprometer os interesses nacionais e minar as riquezas de culturas locais. (SANDER, 2008).

3.3 A Educação Escolar Indígena na América Latina no contexto dos Organismos Internacionais.

Com a crise do sistema capitalista dos anos de 1970, e conseqüentemente o esgotamento do regime militar, o processo educativo para nossos povos indígenas passa a receber grandes críticas, sobre as ações das instituições religiosas como o SIL, no que se refere à intervenção escolar para a conversão e integração dos povos indígenas. Através destas discussões com a participação de instituições sociais de defesa dos povos indígenas, de alguns antropólogos, linguistas, indigenistas de forma geral, e lideranças indígenas, busca-se uma alternativa para a educação escolar indígena e, por isso,

As discussões do período realizaram a crítica à ação civilizadora das missões religiosas por meio da educação, explicitaram o objetivo do Estado na assimilação do índio ao sistema produtivo, afirmaram a necessidade de diferenciar educação indígena de educação escolar indígena, propuseram a utilização dos ideais da pedagogia do oprimido de Paulo Freire na ação pedagógica, bem como a relevância da elaboração de textos de leitura e materiais didáticos em línguas indígenas a serem realizados com a participação dos índios. (FAUSTINO, 2010, p. 41).

Sobre a participação dos indígenas nestes movimentos organizados e nas proposições de autores do próprio processo educativo do período, destaca-se o surgimento de novas lideranças indígenas, empenhadas para lutar em nome da causa indígena, como destaca Bittencourt (2000).

Começaram a surgir líderes indígenas de seus povos ou de suas comunidades, em um sentido diferente do tradicional. São líderes em um sentido muito próximo à concepção ocidental de líder sindical e político. Essas lideranças perceberam que para a defesa dos direitos de seus povos era necessário representar diretamente as comunidades e os povos indígenas em um nível aceitável para as

instituições das sociedades nacionais latino-americanas. Era necessário também buscar a unidade entre os diferentes grupos indígenas que passam por problemas semelhantes, complexos e às vezes trágicos. (BITTENCOUT, 2000, p. 5).

Neste processo de visibilidade da luta de nosso povo indígena, em meio a um contexto de crise econômica do modelo de acumulação fordista (HARVEY, 2011), ampliam-se as formas de organização, do nosso povo para permanecer vivendo segundo nossos costumes. Pautam uma educação escolar indígena específica, e a luta pela defesa de nossas terras, ganha dentro de toda essa conjuntura mundial de crise econômica, o espaço da Política (BITTENCOUT, 2000).

Essa consciência política e a tentativa de adaptar-se à sociedade levaram à mobilização indígena, frequentemente com apoio de instituições indigenistas não oficiais, fazendo com que o Congresso Nacional Constituinte, no final dos anos oitenta, contemplasse várias de suas reivindicações. Desde o início do processo, em 1987, os povos indígenas mantiveram sucessivas delegações em Brasília, num lobby permanente junto aos senadores e deputados constituintes. “A mobilização indígena foi possibilitada principalmente pela Igreja Católica, através do seu Conselho Indigenista Missionário, que durante este período contribuiu com as despesas de transporte, providenciou hospedagem, alimentação, deslocamento urbano e assessoria aos índios”. (BITTENCOUT, 2000, p. 10).

Com indígenas participando das discussões no ambiente da política, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), também em crise junto com o governo militar e todo o sistema econômico mundial, começa a ser muito questionada devido a sua forma de atuação na causa indígena. Esta instituição recebe duras críticas devido à tutela pois, apesar de prestar assistência local aos povos indígenas ela servia mais como uma ponte para as intervenções da economia do estado nacional dentro das Terras indígenas (BITTENCOUT, 2000).

O que se criticava era a política adotada pela Fundação Nacional do Índio, então um órgão de recriação recente, de integração total dos índios à sociedade nacional sob a alegação de que os índios estavam cansados de serem índios. Essa postura era assumida, dentre outros, por dirigentes do Ministério do Transporte que almejavam a construção de grandes rodovias que cortariam regiões indígenas, como a Transamazônica. As críticas sucederam-se na mesma intensidade em que eram sucessivamente alteradas as políticas indigenistas do órgão. (BITTENCOUT, 2000, p. 9).

Percebe-se que esta instituição, responsável por atender todas as questões envolvendo nossas necessidades, neste contexto de crise do processo de acumulação contínua de capital, está ligada e atendendo aos interesses e políticas de um governo civil-militar, liderado por pessoas da classe dominante brasileira, representantes de um programa de desenvolvimento econômico que busca garantir os meios para que esse processo alcançasse êxito, ao mesmo tempo em que enfraquece o seu poder junto aos povos indígenas, e vai sendo fragilizado pois, após a Constituição de 1988, com o direito à cidadania indígena, a tutela perde espaço. Ações que anteriormente eram de responsabilidade da FUNAI junto a nosso povo, vão sendo repassadas a outras instituições, por exemplo o caso da Educação Escolar Indígena, buscando no contexto nacional o fim de uma instituição específica para nos indígenas dentro do Estado Nação.

No Brasil, a crise econômica acirrou os protestos e os movimentos e também proporcionou um grande movimento indígena em nível nacional, que se somou a outros movimentos sociais populares, impulsionando a participação popular muito ativa no processo de promulgação da Constituição de 1988, onde foram garantidos os direitos fundamentais, com relação ao processo de demarcações de terras indígenas, a cidadania, a organização interna própria, direito ao fortalecimento das línguas, nossas tradições culturais e direito a uma educação escolar indígena diferenciada. Conforme os estudos sobre o período,

São reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Constituição Federal Brasileira, 1988, Capítulo VIII, Art. 231). Os direitos educativos e lingüísticos também passam a estar garantidos pelo poder público, no capítulo sobre o Ensino Fundamental, pelo qual “é facultado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (*idem*, Art. 210). (MONTE, 2000, p. 122).

A Fundação Nacional do Índio teria que ser reestruturada, pois com a participação das novas lideranças indígenas, com um perfil próprio como indígena, adquire uma nova forma de luta, mais próxima da realidade popular. Desta forma as críticas feitas a essa instituição, fizeram com que ela se fragmentasse, sendo forçado a descentralizar seus recursos para outras áreas. Entra aí também a questão do estado mínimo, ou seja, o Estado com o objetivo de se desobrigar da

assistência que teve que assumir com os povos indígenas após terem sido expropriados da terra e perdido grande parte de suas condições de sustentabilidade.

Através do Decreto nº 26/1991, a responsabilidade da educação passou para o MEC. Sobre o assunto Faustino (2011) diz que.

Na política neoliberal de descentralização e sucateamento das instituições públicas, outros órgãos foram criados para coordenar a “nova” política indigenista inaugurada com a Constituição de 1988. O desgaste da FUNAI com o fim do regime militar e a vertiginosa crítica recebida por parte da academia e dos movimentos sociais, abriram espaço para o redirecionamento das verbas à novas instituições. [...] No Brasil este processo teve início com o Decreto n. 26/1991, que retirou da FUNAI e atribuiu ao MEC – Ministério da Educação, a competência para coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino. (FAUSTINO, 2011, p. 202).

Todo esse movimento de participação ativa dos nossos povos indígenas no ambiente democrático de nosso país se materializaram em forma de leis, com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 e as resoluções e portarias emanadas pelo MEC e CNE, que dão suporte para o nosso povo indígena, agir dentro de nossas comunidades e escolas, de maneira autônoma onde os conhecimentos ancestrais sejam verdadeiramente respeitados, valorizados e propiciem o empoderamento da língua e dos demais conhecimentos de nossa cultura.

Todas essas conquistas não teriam ocorrido se não fosse à militância das nossas lideranças indígenas. Entretanto esse processo chama atenção para o fato de que estamos inseridos em um sistema de acumulação de capital, internacional muito bem estruturado e fortalecido pela burguesia brasileira, onde precisamos além de garantias legais de direito sociais, políticos e culturais.

No caso da escola indígena, não se trata apenas da tolerância com as línguas indígenas e com aspectos anedóticos da cultura em etapas iniciais da aquisição dos conhecimentos curriculares, limitadas à alfabetização bilíngue; trata-se da promoção de programas de educação permanente para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior. (MONTE, 2000, p. 120).

No estado nacional brasileiro, neste contexto de expansão do sistema capitalista com a ideologia econômica do neoliberalismo, os organismos

internacionais impõem suas agendas ocidentais de organicidade para os países independentes, no sentido de efetivar as reformas estruturantes em suas cartas constitucionais, reafirmando o objetivo de respeitar a diversidade dos povos indígenas. [...] “muitos países do continente americano introduzem modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico de seus Estados-nações”. (MONTE, 2000 p. 119), além de investimentos para o desenvolvimento das línguas indígenas e para o desenvolvimento dos projetos educacionais (MONTE, 2000). Esta proposta de multiculturalismo segue a filosofia do sistema neoliberal, onde para nós povos indígenas, os direitos eram garantidos somente por entender nossa cultura como um patrimônio nacional.

O Estado assume como de interesse público a preservação das línguas e culturas indígenas, do mesmo modo que faz com os parques nacionais e o patrimônio histórico. Resulta daí a garantia dos direitos culturais, mas não políticos, com apoio a programas e atividades culturais, como às festas e danças tradicionais, classificados como folclore, concursos de lendas e contos indígenas, até às competições de esportes e jogos tradicionais. Do ponto de vista educacional, estabelecem-se programas transicionais, nos quais uma diversidade transitória é tolerada, no limite dos usos e estudos pelos estudantes de línguas indígenas na fase da alfabetização, até se adequarem à educação em língua nacional. (MONTE, 2000, p. 119).

Para Monte (2000) mesmo havendo atuações dos organismos internacionais, com investimentos para atender as necessidades das políticas públicas, para a Educação Escolar Indígena, não se tem avançado na melhoria da qualidade da educação para os povos indígenas.

Visíveis investimentos são feitos desde os anos 80, em muitos casos, com gordos empréstimos internacionais, para a escrita as línguas indígenas e de novos conteúdos e materiais para o currículo escolar, nem sempre em correspondência direta com a melhoria na qualidade das escolas indígenas. (MONTE, 2000, p. 121).

Com isso percebemos que mesmo quando há investimentos, esses não são direcionados para a superação das condições contraditórias históricas que possam proporcionar uma educação indígena de qualidade articulada às questões de demarcação dos territórios e outras demandas indígenas. Além do descumprimento da Constituição Federal de 1988 sobre a demarcação das terras, e de outras legislações nacionais e internacionais como a Convenção 169 da Organização

Internacional do Trabalho (OIT), falta mais transparência por parte do Estado e maior participação dos povos indígenas nas instâncias de decisão.

Segundo Monte (2000) os organismos internacionais demonstraram neste período grande preocupação com a inclusão e ao mesmo tempo realizaram grandes esforços em políticas públicas, no sentido da manutenção e regaste linguístico e cultural de nossos povos indígenas na América Latina.

As políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação indígena na América. (MONTE, 2000, p. 120).

De acordo com Rentería (2013) isso fica muito evidente no caso do governo mexicano, onde este não atua no sentido de um real desenvolvimento e participação indígena, para a superação das políticas públicas de assimilação, mantendo-se a ininterrupta dependência. Um projeto de desenvolvimento só terá sucesso efetivo quando partir das demandas indígenas e quando nosso povo puder de fato, exercer a autonomia estabelecida em lei. E mais considerando que o Estado desde sua constituição agiu no sentido de ocupar as terras, vende-las e aldear os povos em pequenas parcelas de terras, muitas vezes improdutivas, misturando etnias, deve-se, aliando ao processo de educação autônomo, promover a remarcação e recuperação e territórios indígenas que foram roubados. Ou seja, deveremos ter uma verdade reforma agrária com a participação dos povos indígenas e do campo

Desde nuestro punto de vista esta es una visión muy corta del desarrollo que tiene el Estado mexicano para con los pueblos indígenas, no hay compromiso real para promover el desarrollo, sino que se deja a merced de las políticas assistencialistas o protencionistas ambientales, sin tener preocupación por los aspectos productivos de los pueblos indígenas. (RENTERÍA, 2013, p. 381).

No México tem-se desenvolvido uma experiência, pelos povos originários, de lutas e resistências para se libertarem da exploração e da servidão, que a estrutura do Estado os submete, dando-se destaque para o movimento do Exército Zapatista de Libertação Nacional, onde vários povos indígenas, com um movimento forte e unificado, lutam pelo reconhecimento dos seus territórios autônomos, pelo direito à

autodeterminação como povos originários e reconhecimento de suas formas próprias de autogoverno e autonomia. (SANTOS, 2008).

Conforme Baronnet (2015), depois do movimento Zapatista, por meio de muito enfrentamento e lutas diárias, conseguiram a confiança do povo indígena que viviam no território e assumir milhares de hectares de terra, que antes estavam sob o controle de latifundiários, isso exigiu que os conselhos municipais autônomos, assumissem a responsabilidade com os sistemas de saúde, educação, produção e mercado. Junto ao movimento surge a necessidade de uma educação emancipadora, pensada e criada pelos próprios indígenas inseridos nas lutas.

Así, la autonomía educativa surge como una de las demandas centrales del movimiento indígena, no solo del zapatista sino a nivel nacional en su búsqueda por emanciparse de la política educativa impuesta por actores ajenos a la realidad comunitaria en el escenario escolar local". (BARONNETE, 2015, p. 6).

No caso da Educação Escolar Indígena sua forma de trabalhar junto com as crianças e jovens, é uma verdadeira mudança de paradigma, onde eles buscam reforçar que a Escola para eles tem de ser uma outra Escola. Para Santos (2008) a proposta de educação autônoma do Exército Zapatista, além de muitos outros princípios indígenas, proporciona que as crianças e jovens sejam preparados para buscar formas de gestão dos seus territórios e da organização da comunidade, com base em seus conhecimentos ancestrais. "O direito à educação deve garantir o acesso a todos os graus de escolaridade e a todos os tipos de capacitação, como as de caráter técnico sobre a produção das comunidades". (SANTOS, 2008, p. 50).

As críticas do movimento, não se restringem à necessidade de uma educação assentada na diversidade dos povos indígenas mexicanos, "[...] implica uma reestruturação do sistema de ensino do México em duas direções: tanto a educação dos povos indígenas deve ser outra, como também todo o sistema educacional deve ser modificado". (SANTOS, 2008, p.51).

As críticas à política oficial apontam a insatisfação, não somente com a qualidade das estruturas escolares, qualidade do ensino, formação e contratação de professores, mas também com relação a questões fundamentais na formação de jovens e crianças. Um exemplo disso é a cobrança por uma educação humanizada e não a proposta atual que é apontada como desumanizadora. Outro ponto

questionado pelos zapatistas é a eliminação, a não aceitação da educação que só tem a função de formar mão-de-obra barata e qualificada. (MENDES, 2011.)

Para Baronnet (2015) o modelo de educação proposto pelos zapatistas busca a valorização da cultura do movimento, fazendo com que as culturas indígenas sejam trabalhadas nas escolas, juntamente com os conhecimentos tradicionais dos sábios, de forma que as sabedorias dos povos indígenas sejam valorizadas, manifestadas e preservadas, potencializando os conhecimentos que as crianças indígenas já possuem de suas vivências comunitárias. Esse novo modelo de educação se opõe à uma educação que visa sempre o controle dos povos e da população em geral.

La educación autónoma se inscribe así en las tradiciones de la pedagogía crítica socialista y antirracista que apunta a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados, ao buscar además soluciones pragmáticas para tomar el control popular de las escuelas em sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonia em la elaboración de planes curriculares. (BARONNET, 2015, p. 8)

No Brasil a pressão dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, não foi diferente, com suas propostas de reformas do aparelho do Estado, busca uma mudança na forma de compreender a educação, e conseqüentemente essas mudanças atingiram a proposta de uma Educação Escolar Indígena. Por meio da Constituição Federal de 1988, assim como realizado nas constituições de outros países da região, ficou assegurado o uso da língua indígena para nós povos indígenas.

Desta forma o estado brasileiro já se via como um momento histórico dentro da história da educação brasileira, por atender as reivindicações do movimento indígena deste período histórico, respeitando a diversidade linguística de nosso povo, mas sem atentar para outras questões importantes, no qual uma educação que busque a superação das injustiças históricas sociais precisam ser problematizadas com crianças e jovens indígenas, herdeiras historicamente de processo de exploração, expropriação das terras tradicionais e dominação.

Assim o Estado Nação Brasileiro continua seu processo de reformas retirando do domínio da FUNAI, a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, por meio do Decreto 21 de 1991, passando para o domínio do MEC.

Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes a Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI". (Artigo 1º). Este Decreto retirou a educação escolar da alçada da FUNAI transferindo-a ao controle do Ministério da Educação que criou um Comitê de Educação Escolar Indígena para encaminhar a reforma. (FAUSTINO, 2006, p. 152).

Seguindo as reformas educacionais para a educação escolar Indígena realizadas pelo estado brasileiro, temos a Portaria Interministerial n.559, de 1991, que estabeleceu a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena – NEIs nas Secretarias de Estaduais de Educação, com caráter interinstitucional, tendo representações de entidades indígenas, com atuação na Educação Escolar Indígena. (FAUSTINO, 2006). Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições educativas para a prática pedagógica, indicando que os professores indígenas devem receber a mesma remuneração dos demais professores.

De acordo com Faustino (2006) no ano de 1992, o Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, ressaltando a exclusividade deste documento para com esta modalidade de ensino, mas sem propiciar, na Educação Escolar Indígena, uma efetiva discussão com os povos indígenas para entender as realidades históricas vivenciadas por nós indígenas. A Educação, a luta pela terra, a saúde a sustentabilidade indígena precisam ser discutidas e encaminhadas pelas próprias comunidades indígenas. Caso contrário, nenhuma política pública, feita de forma isolada, e pensada por não-índios que ocupam cargos no poder público, será capaz de contribuir com a superação das desigualdades sociais.

Como um primeiro documento específico sobre a educação escolar indígena esta Diretriz é a-histórica. Menciona, mas não discute a questão indígena na sociedade brasileira. Omite que a relação da sociedade dominante com os povos indígenas foi construída e permanece sob a exploração, violência, dominação e extermínio e que estes elementos são os definidores da situação de pobreza, doenças e abandono em que vivem os índios no Brasil na atualidade. (FAUSTINO, 2006, p. 153).

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, onde a Educação Escolar Indígena é inserida no sistema nacional de ensino (FAUSTINO, 2006), afirmando em seu artigo 78º, que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue. Para

Faustino (2011) essa inserção do termo intercultural, neste período das reformas neoliberais tem outros objetivos.

O projeto da diversidade cultural enfatizou a questão da cultura atribuindo à educação intercultural e bilíngue a responsabilidade pelo alívio da pobreza e promoção da autonomia dos povos indígenas. Com esta estratégia, o Estado absorveu demandas tentando transformar elementos da mobilização política indígena em política indigenista oficial. (FAUSTINO, 2011, p. 202).

Como que somente pela educação escolar voltada para a cultura, nossas necessidades essenciais de subsistência em nossos territórios tradicionais, seriam sanadas? O movimento indígena é muito claro em suas pautas e a terra, a demarcação dos territórios e a questão central para garantir a preservação das línguas e das culturas indígenas. A Escola intercultural e bilíngue, com professores indígenas formados; a unidade de saúde e todas as demais instituições da sociedade são direitos e devem, também, estar garantidos a todos os povos indígenas em suas comunidades.

Com a política neoliberal foi dada ênfase à cultura, mas, todos os demais direitos precisam estar garantidos, e nossos direitos econômicos em especial para que possamos, com nossas decisões próprias, produzir nossa sociabilidade e sustentabilidade. A escola com a valorização da nossa cultura, com certeza, tem um grande papel neste processo que deve ser construído pelos povos indígenas.

Entretanto a política neoliberal escolheu focar a atenção nas necessidades culturais, sem considerar a compensação que o Estado brasileiro deve aos povos indígenas por meio da demarcação de todas as terras indígenas e cumprimento das demais legislações. Isto se deve ao fato do processo histórico de exploração da força de trabalho indígena no tempo e dos nossos recursos naturais que foram apropriados pelos capitalistas. Sem este papel do Estado frente as demandas indígenas permanecerão a situação de extrema pobreza, violência e marginalização dentro da sociedade brasileira.

Após a LDB, no ano de 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, onde este apresenta subsídios para os projetos pedagógicos e curriculares para as Escolas Indígenas, construído com a participação de vários professores indígenas. Este tem sido um dos documentos mais importantes para a Educação Escolar Indígena, bastante estudado e usado pelos professores indígenas.

No ano seguinte temos o Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, publicado em 14 de setembro de 1999, este estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da designação Categoria Escola Indígena, pois segundo este parecer:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (Parecer 14/99, p. 09).

Para legitimar todos os esforços realizados pelo Ministério da Educação, atendendo as reformas neoliberais para a educação escolar indígena, foi criada a Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação, que discorre sobre o processo de estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. De acordo com Faustino (2006).

Como se pode perceber pela legislação, a política educacional para os povos indígenas realizada nos anos de 1990 promoveu o controle do Estado sobre a organização e funcionamento das escolas, adequou a formação dos professores aos moldes estabelecidos pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais (Formação em serviço, continuada, baseada em valores, competências, atitudes e habilidades), estabeleceu diretrizes, definiu objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotadas sob a retórica da autonomia das escolas, presente em todos os documentos. (FAUSTINO, 2006, p. 159).

No Plano Nacional de Educação – PNE, 2001, atribuiu aos estados as responsabilidades legais pela educação escolar indígena, universalização em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, ampliar, gradativamente.

Definiu-se a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, na própria escola indígena, ou integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que garantiu o oferecimento do atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno, criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada, além de assegurar a autonomia das escolas indígenas. (BRASIL, 2001).

Desta forma percebemos que no decorrer dos anos de 1990, sob a ideologia do neoliberalismo, grandes reformas educacionais foram realizadas para atender as especificidades da educação escolar indígena e parte das demandas dos povos indígenas, pautadas em nossos movimentos sociais. Entretanto como já dito antes, foram medidas paliativas e que, em muitas situações permaneceram como propostas, não tendo sido implementadas. Foi uma estratégia onde o Estado se apropriou de parte de nossas reivindicações acusadas por nossos movimentos organizados indígenas, principalmente aquelas que cabia dentro de sua ideologia neoliberal e usou como forma de “atender” parte de nossas exigências.

3.4. Educação Escolar Indígena no estado do Paraná.

Todas as reformas educacionais de cunho neoliberal que foram acontecendo em nosso país, mudou as estruturas de funcionamento das políticas públicas, elas foram resultado de uma forte pressão dos movimentos sociais e da crise do capitalismo, a partir dos anos de 1970 e 1980, mas que não mudou a ordem de poder do Estado Nação Brasileiro, mesmo tendo caído o regime militar, quem ainda continuou no poder, foram os planejadores do capital, onde para atender aos interesses dos movimentos sociais garantiu os direitos constitucionais.

No Brasil, nos embates travados entre os diferentes interesses de classe – na derrocada do regime militar – os movimentos sociais lograram conquistar avanços na cidadania por meio de um programa de reformas constitucionais (direito de voto, eleições diretas, pluralismo partidário, legitimidade ao direito de greve, de associação e filiação sindical, plebiscitos, referendos e outros). Estendido para todos – inclusive aos povos indígenas –, este programa tinha como objetivo a redemocratização neoliberal sem prejuízo à estrutura do sistema capitalista. (FAUSTINO, 2011, p. 201).

Desta forma não demorou para que as orientações contidas na Constituição Federal de 1988 logo passassem a ser garantidas no sistema de ensino ligado ao Ministério da Educação, assim a Educação Escolar Indígena sob responsabilidade do MEC, integra o sistema público de ensino desenvolvido em nosso país, através do regime de colaboração com Estados e municípios.

No estado do Paraná a nova política para a Educação Escolar Indígena foi garantida em forma de lei, uma vez que logo com a transferência da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o MEC, pelo Decreto nº 26/1991, o estado do Paraná, no ano seguinte, por meio do Secretário de Estado da Educação, Elias Abrahão, publicou a Resolução 1119/92, que cria e implanta na SEED, o Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEI/PR.

A partir deste período foram inúmeros os documentos, a organização de eventos, a divulgação de textos acadêmicos, os programas de formação de professores índios e não índios que atuam nas escolas indígenas, as premiações a projetos de educação diferenciada, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de alguns materiais didáticos diversificados. Estas ações organizadas de forma simultânea e coordenadas por meio dos NEIs –Núcleos de Educação Indígena, criados em quase todos os Estados brasileiros tiveram como objetivo formular uma nova política para a educação escolar entre grupos indígenas, fundamentada nos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade. (FAUSTINO, 2011, p. 203).

Assim o estado do Paraná no período dos anos 1990, se adequou às Resoluções, Decretos e Portarias emanadas pelo MEC, na perspectiva da nova política. Entretanto até onde esta pesquisa pode chegar, não constatamos grandes avanços nos trabalhos realizados pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena, pelo contrário, são muito tímidas suas formações com professores indígenas e não indígenas, além de precárias os trabalhos realizados na elaboração de materiais didáticos. Segundo Faustino (2006).

Durante mais de uma década de atuação do NEI/PR (1992-2004) não foram realizadas pesquisas etnográficas, experimentais ou diagnósticos, que pudessem evidenciar o grau de bilinguismo dos grupos indígenas no Paraná, as aspirações e necessidades dos grupos sobre escolarização, as intervenções pedagógicas mais adequadas a aprendizagem das crianças de acordo com o grau de bilinguismo de cada grupo, as formas de produção e disseminação do conhecimento tradicional Kaingang e Guarani e nem avaliações dos processos educativos em curso. Os poucos diagnósticos apresentados no Relatório de Pesquisa realizado junto as escolas

das áreas indígenas do Norte do Paraná (UEL/FUNAI/Ld, 1996) foram feitos por meio de visitas técnicas e pesquisas quantitativas bastante limitadas. Não houve, neste período, a realização de atividades que tivessem os professores e demais membros dos grupos indígenas como formuladores, dirigentes ou coordenadores. Não foram criados espaços de discussão e decisão para que os professores, pudessem, eles mesmos, como prescreve a nova política da educação escolar indígena, formular seus projetos de escola diferenciada. Os temas tratados nos encontros de formação e cursos específicos demonstram que, no decorrer deste período, as ações do NEI-PR tiveram como principal objetivo a propagação do discurso da nova política de educação escolar indígena (diferenciada, intercultural e bilíngue). [...] Os registros encontrados junto a FUNAI, Secretaria de Educação, certificados dos cursistas e pesquisas (BURATTO, 2005; RODRIGUES, 2004), mostram que foram, ao todo, dois Encontros (sendo um em 1993 e um em 1994), nove cursos (ocorridos nos períodos de 1994 a 2003), duas Reuniões Deliberativas (ocorridas em 1994 e 2003) e três Seminários (um em 1993, um em 2000 e outro em 2001). Esta formação configurou-se por cursos rápidos, baseados no modelo empresarial de treinamento no trabalho¹⁷⁷, tendo em média, uma carga horária que variou de 16 a 40h/a cada uma. [...] Em relação a elaboração de material didático diversificado, o NEI/PR, em parceria com a UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, o Conselho Regional Indígena e alguns monitores bilíngues, publicou um livro intitulado *Kanhgag si kame*, numa edição em preto e branco, bilíngue kaingang/português (formato 15 x 21cm), contendo pequenos textos (que variam entre quatro e vinte e oito linhas cada um) de histórias e costumes dos Kaingang antigos (alimentação, pesca, coleta, remédios indígenas, casamento indígena, atribuições do cacique etc.). Com a mesma organização foram feitas duas publicações em Guarani Mbya, intituladas *Ayvu yma guare* e *Yma gua re ijayvua*, publicadas nos anos de 1996 e 1997. (FAUSTINO, 2006, p. 244 e 245).

No ano de 2001 em decorrência das demandas das nossas lideranças junto a entes públicos, o estado do Paraná por meio da Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001, cria em âmbito estadual as vagas suplementares nas universidades e faculdades do estado, para atender as demandas de ensino superior para nossos povos indígenas.

Em 2002 o Conselho Estadual de Educação do Estado Paraná, cria a Deliberação 009/02, onde dispõe sobre o funcionamento da Escola Indígena, autorização e funcionamento de cursos, no âmbito da Educação Básica do estado do Paraná e dá outras providências. A Deliberação 009/02, em termos de Políticas Públicas como iniciativa Estadual, para a Educação Escolar Indígena, é parte um grande avanço no “compromisso” do Estado do Paraná, no que se refere a busca da autonomia, para que nós indígenas possamos ter e desenvolver uma educação

escolar indígena bilíngue, multilíngue e intercultural, respeitando a nossa filosofia indígena, nossos próprios projetos pedagógicos e garantindo a participação da comunidade nas tomadas de decisões. Destaco o artigo 6º, onde ela delibera sobre:

Art. 6º - As Escolas Indígenas desenvolverão suas atividades de acordo com seu projeto pedagógico, formulado gradativamente por escola ou povo indígena, tendo por base:

I as Diretrizes Curriculares Nacionais referente a cada etapa da educação básica.

II o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas RCNEI.

III as características próprias da Escola Indígena, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade.

IV as realidades sociolinguísticas de cada povo.

V os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

VI a participação efetiva da respectiva comunidade ou povo indígena e suas organizações indígenas.

VII a organização das atividades escolares, independente do ano civil e em períodos com duração diversificada. (DELIBERAÇÃO 009/02).

Podemos ver um intervalo de quase dez anos de uma política pública que criou o Núcleo de Educação Escolar Indígena em nosso estado, para depois com essa Deliberação o mesmo assumir o “compromisso” com a Educação Escolar Indígena. Me refiro ao compromisso, entre aspas, por dois motivos, um deles é porque no decorrer deste tempo a Secretaria de Estado da Educação, tinha um grupo de pessoas respondendo pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena e mesmo depois com essa deliberação temos pessoas responsáveis, por nossa Educação Escolar Indígena.

O outro motivo é que mesmo tendo todo esse amparo legal para a criação e funcionamento das Escolas Indígenas, o direito de elaboração de currículos escolares indígenas próprios em nossas Escolas Indígenas, que possa nos atender dentro de nossa diversidade, especificidade histórica e cultural, o que temos na realidade hoje, são muitas escolas indígenas e professores que desconhecem esse direito. Isso deixa a entender que não houve um compromisso na efetivação da presente política pública. Neste sentido Faustino (2006) desta que

Um estudo realizado pelo INESC Instituto de Estudos Socioeconômicos (2005) mostra que a promessa do poder público de “incorporar os indígenas num processo maduro de diálogo e de aprofundamento da democracia e de participação indígena nas políticas específicas e nacionais” não se realizou. “Os canais institucionais de interlocução com o Estado nacional não vão muito

além das clássicas consultas e da coleta de sugestões”. (FAUSTINO, 2006, p. 161).

A Deliberação 009/02, não faz com que a Secretaria de Estado de Educação, assuma logo de imediato as responsabilidades de todas as escolas indígenas do estado, mas impõe certas exigências para os municípios que ainda se encontram com a responsabilidade das Escolas Indígenas.

Art. 7º - A manutenção do estabelecimento de ensino reconhecido como Escola Indígena é de competência do Poder Público Estadual, podendo, em regime de colaboração, estabelecer parceria com o Município, mediante instrumento jurídico pertinente, conquanto o Município:

I tenha constituído seu sistema próprio de ensino.

II disponha de condições técnicas e financeiras.

III conte com anuência das comunidades indígenas interessadas.

Parágrafo Único – As Escolas Indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do caput do artigo, passarão, no prazo máximo de três anos, a responsabilidade do Estado, ouvidas as comunidades interessadas.

O Documento, em seu artigo 9º, delibera como Política Estadual, que é responsabilidade do Estado atender e regulamentar administrativamente as escolas Indígenas integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no seu sistema educacional com a incumbência de as prover de recursos humanos, materiais e financeiramente (DELIBERAÇÃO 009/02). Isso evidencia o dever do estado paranaense, como o provedor de recursos financeiros da Educação Escolar Indígena, e o respeito a autonomia do nosso povo indígena sobre o nosso projeto de educação específico. Mas também mostra a dominação do poder Estatal sobre nossas Escolas Indígenas.

No artigo 16º, está a formação para professores das escolas indígenas, garantindo ser responsabilidade dos órgãos mantenedores sua execução. Mas aqui não vemos o respeito para com a autonomia dos povos indígenas, pois não respeita os nossos processos próprios de formação, em atividades de planejamento de tarefas dentro dos Tekoas, nosso trabalho na agricultura, nos processos de pesquisas junto aos rios lagos e matas, acompanhando o desenvolvimento dos peixes e animais tão importantes para o nosso Nhandereko. Mostrando assim que somente o poder público por meio das Secretarias, Núcleos Regionais de Educação e universidades, possuem os meios e conhecimentos para a formação e certificação de nossos professores.

Na verdade, quando comparado essa deliberação com as políticas públicas voltadas para as escolas indígenas, depois da Constituição Federal, não se acrescenta nada de novo, continua sendo de certa forma uma repetição do mesmo. Não conseguimos identificar políticas públicas que atendam as necessidades reais das nossas populações indígenas no estado do Paraná, “[...] o excesso de normas legais, embora avançadas em termos de um novo discurso que respeita a diversidade cultural, confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas.” (FAUSTINO, 2006, p. 161).

Seguindo esta linha, o estado do Paraná reconheceu o direito da criação e funcionamento dos cursos para as Escolas Indígenas, na linha da nova política, mas nada de Política em outras demandas escolares e sociais importantes dentro da complexidade que é a história de nosso povo indígena, onde para que a educação escolar tenha sucesso é fundamental a atenção e providências dessas demandas. No caso dos profissionais indígenas, que hoje atuam em nossas escolas indígenas, não se vê Política Pública no sentido do reconhecimento e da valorização salarial para este segmento. Ao contrário nossos indígenas trabalham em condições realmente diferenciadas, mas sendo o diferenciado no sentido pejorativo, pois são contratados por Processo de Seleção Simplificado (PSS) e permanecem nessa situação precária, o que acarreta ficar meses do ano sem salário e sem garantia de nova contratação. Isso coloca professores indígenas em situação e inferioridade em relação aos demais profissionais da educação, que pertencem ao Quadro Próprio do Magistério, num *total desrespeito com nossos educadores indígenas*.

Em anos anteriores (de 1996 a 31 de dezembro de 2005), a SEED repassava recursos para os Conselhos Indígenas (Regional de Guarapuava e Estadual, em Londrina), por meio de convênio, para garantir pagamento de salários dos professores indígenas (na qualidade de monitores bilíngues). [...] assim, em janeiro de 2006, o Governo do Paraná/SEED tornou público Editais específicos para Processo de Seleção Simplificado (PSS) na área de atuação da Educação Infantil e no Ensino Fundamental para Escolas Indígenas, oferecendo os cargos de Auxiliar de Serviços Gerais (ASG) e Professor Pedagogo da Escolas Indígenas. (OLIVEIRA; CREMONEZE. ETIAL, 2012, p. 146 e 147).

Passados mais de 30 anos da Constituição Federal, com todas as lutas das nossas populações indígenas por uma educação que nos respeite e nos permita autonomia dentro e fora dos nossos Tekoas, ainda pouco se avançou no cumprimento das leis, uma vez que nós professores e funcionários indígenas, na

realidade atual, estamos sendo invisíveis perante o estado, não somos reconhecidos como professores indígenas, não há carreira específica, não há garantias trabalhistas; atuamos como temporários, como se o valor de nossos trabalhos prestados junto aos nossos Tekoas, somente o nosso povo tem o dever de reconhecer. Trabalhamos assim hoje em nosso estado na parte periférica da classe trabalhadora da educação no Paraná.

Diante dessa realidade é urgente a criação de Políticas Públicas, discutidas e elaboradas por nós professores e gestores indígenas, caciques, lideranças indígenas, profissionais indígenas e parceiros das causas indígenas, para que a nossa autonomia seja concretizada, pois se não o que irá acontecer é o que já vem acontecendo há mais de 30 anos de direitos sociais e culturais garantidos perante a sociedade brasileira, mas nada de bases materiais para sua realização.

4. O POVO GUARANI.

Sobre o povo indígena ao qual pertencemos, o povo Guarani, registra-se que é um dos povos mais numerosos no Brasil e mais conhecido pelos arqueólogos, historiadores, antropólogos e linguistas. Isso ocorre devido nossa resistência, nossas lutas, nosso protagonismo e os registros de muitos etnólogos. Nossa história encontra-se registrada nos mais diversos tipos de documentos produzidos e reproduzidos, desde os primeiros contatos por exploradores, viajantes, aventureiros e naturalistas dos séculos XVI e XX. A abundância de estudos e registros significa que nossos antepassados se preocuparam em dialogar, em repassar informações, autorizar e produzir registros de nossa língua, nossa cultura e nossos conhecimentos; preservando, na memória e repassando às novas gerações Guarani, questões sagradas que se repassa pela oralidade, por práticas cotidianas e pela religião ancestral Guarani que ocorre na casa de reza.

A palavra Guarani além de designar o nome do nosso povo é também o nome de nossa língua nativa, ainda falada em nossas aldeias, que é manifestada desde os territórios que compreende os países como Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia. O nosso povo Guarani deriva do grupo linguístico Tupi, e pertence ao grupo Tupi Guarani, com as especificidades dialéticas como nós do dialeto Nhandewa, os Mbya, os Ava Guarani e os Kaiowa, todos vivendo e resistindo por meio de nossa cultura e ancestralidade em nosso território sagrado que hoje é o território brasileiro.

Segundo Mota (2009) muitos estudos comparados entre as diversas áreas das ciências da arqueologia e dos linguistas, realizado na América latina, mostram que nosso povo, tem origem nas bacias dos rios Madeireira e Guaporé, onde por seu movimento de expansão populacional, foram migrando e ocupando outras regiões e consolidando seu território de ocupação.

A partir daí, ocuparam continuamente diversos territórios ao longo das bacias dos rios Paraguai e Paraná até alcançar o rio da Prata, distante aproximadamente 3.000 km do seu centro de origem. Também expandiram-se para a margem esquerda do Pantanal, nos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul, ainda ocuparam o Uruguai, Paraguai. (MOTA, 2009, p. 82).

Assim esses estudos dão prova da existência dos nossos povos nestas terras, muitos antes das invasões, roubos e as mais diversas formas de violências praticadas pelos europeus no território paranaense. Essas terras já eram ocupadas,

assim como hoje, por comunidades indígenas guaranis, que datam sua existência em nossa região há pelo menos 3.000 anos atrás. (MOTA, 2009). Para o autor, no processo de ocupação deste território, nossos ancestrais chegaram depois, de outros grupos indígenas, por exemplo, no Paraná os vestígios arqueológicos dos nossos antigos guaranis, foram encontrados sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e dos Xokleng, onde fixando-se as margens dos grandes e médios rios.

Embora não existam ainda datas mais antigas que os Guarani, é provável que os Kaingang e Xokleng tenham chegado primeiro ao Paraná, pois em quase todo o Estado os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng. Com a chegada dos Guarani e, na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios. (MOTA, 2009. P, 84).

Segundo Mota (2009) quando encontravam regiões férteis, principalmente próximos aos grandes, médios e pequenos rios e seus afluentes, os Guarani fixavam moradias nestes locais, para se utilizar dos recursos que esses espaços disponibilizavam. Sempre construíam suas aldeias nesses locais, por ser lugares adequados para sua agricultura dentro das florestas, quase nunca em áreas campestres. Logo que adquiria o conhecimento do espaço onde vivia, criavam um mapa mental do seu território de ocupação (assim como ainda é feito por nós nos dias atuais em nossos territórios de caça e pesca) permitindo, quando necessário, sua saída deste espaço, e seu retorno, criando assim um vínculo muito forte com o território.

Como se pode constatar em vários estudos regionais, os Guarani possuíam um padrão para ocupar novas áreas sem, no entanto, abandonar as antigas. Os grupos locais se dividiam com o crescimento demográfico ou por questões políticas indo habitar áreas próximas, previamente preparadas através de manejos agroflorestais. Isto é, abriam várias clareiras para instalar a aldeia e as plantações, inserindo seus objetos e plantas nos novos territórios. (MOTA, 2009, p. 82)

Desta forma, a expansão, o domínio do conhecimento territorial e a prática da agricultura com o manejo ecológico dos territórios Guarani, nos possibilitou um grande desenvolvimento, que garantiu a sobrevivência de nossos ancestrais e a manutenção de nossos conhecimentos e língua materna que foram sendo repassadas às novas gerações. “Os indígenas **Guarani** habitam, desde há mais de

dois mil anos, estes vastos territórios, sem nunca terem provocado a exaustão de seus recursos”. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p. 09).

De acordo com Brochado (1972) como nossos ancestrais eram cultivadores, isto nos dava uma vantagem significativa, em relação a outros povos indígenas no processo de ocupação do território, que ajuda até nas suas operações militares, uma vez que não precisavam parar suas investidas no ato das guerras, para poderem ir caçar e coletar seus alimentos, pois produziam e carregavam consigo seus alimentos.

Como eram cultivadores que podiam acumular alimentos para executar operações militares ao menos durante alguns meses do ano, possuíam superioridade logística sobre os caçadores e coletores nômades que não podiam fazer o mesmo e necessitavam suspender a luta para procurar alimentos. Esta foi à causa principal do êxito e da rapidez da sua conquista. (BROCHADO, 1975. P, 72).

Suas técnicas de ocupação territorial ocorriam assim, como naquela época os antigos Guarani, não possuíam uma concepção de nação, praticavam o oguatá (caminhar), migrando em pequenos grupos para outras regiões, encontrando áreas de boa qualidade para o desenvolvimento de nossa agricultura. Assim iam se fixando em grupos familiares, neste novo território e através de sua agricultura especializada, que sabia respeitar os processos próprios de desenvolvimento da vida de todos os seres vivos que se relacionam entre si. Este sistema que envolve inúmeros conhecimentos, permitia que os Guarani não dependessem exclusivamente da coleta e da caça de animais, peixes e frutos que as florestas lhes disponibilizavam. Com isso logo ocorria um aumento demográfico, que os exigia possuir as margens dos rios. “Os **Guarani** são povos com alta mobilidade, mas isto não quer dizer que são nômades sem residência fixa; de fato, vivem em aldeias de diversos tamanhos e são bons agricultores”. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p. 09). Na mesma direção Brochado (1975) discorre sobre,

Uma vez encontradas as condições ótimas para a sua técnica de produção de alimento, nas várzeas dos grandes rios, em solos férteis e leves, cobertos de florestas subtropicais, facilmente cultiváveis, o pequeno grupo inicial passava por uma explosão demográfica e começava a ocupar todo o ambiente. (BROCHADO, 1975. P, 75).

Todo esse processo de altíssimo e complexo etnodesenvolvimento dos territórios Guarani, passa, a partir do século XVI, a ser cobiçado pelos invasores

européus. Com a invasão e as disputas pelos ocidentais, houve o Tratado de Tordesilhas e as terras pertencentes ao atual segundo e o terceiro planalto paranaense eram, na concepção eurocêntrica de desrespeito com os povos diferentes que aqui viviam (QUIJANO, 2008) de domínio espanhol. Desde o início nossas terras foram percorridas tanto pelos invasores portugueses, como também por espanhóis, na disputa pela dominação dos recursos naturais e pelo domínio das terras determinadas pelo Tratado, bem como o uso e exploração da mão-de-obra indígena.

Enquanto o capitão francês afirmou ser a terra medianamente povoada, uma **terra firme cheia de infinitíssima gente**, ou de uma multidão de gente que seria impossível numerá-las, [...]. Os relatos de Vespúcio apontam para a questão da intensidade demográfica dos Tupi e Guarani da costa brasileira, em 1500. (MOTA; ASSIS, 2008, p, 39)

Os espanhóis não demoraram em lançar suas investidas ao oeste do estado paranaense, onde pelo Tratado de Tordesilhas, correspondia a coroa espanhola, entre os rios Iguaçu, Ivaí, Tibagi, Paraná, e o Paranapanema. Eram terras férteis com muita vida, que proporcionava a soberania de um grande contingente de povos indígenas nestas extremidades.

Pelo Tratado de Tordesilhas (1494), as grandes potências do século XVI - Portugal e Espanha - dividiram o mundo por uma linha imaginária, a partir de 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde, sem explicar qual dessas ilhas seria tomada como ponto de partida. As terras encontradas ao Oriente dessa linha pertenceriam a Portugal, e ao Ocidente, ao Reino de Castela (Espanha). (BOGONI, 2008, p, 21).

Não tardou para os espanhóis fundarem suas cidades ao longo do ocidente do Tratado de Tordesilhas, a Villa Rica Del Espiritu Santu entre o rio Corumbataí com o rio Ivaí, possuía um contingente bem numeroso de indígena. Com o intuito tanto de aprisionar e fazer trabalhar no sistema de encomendas como também, assegurar o caminho do Peabiru, para não permitir os avanços dos portugueses em solo ocidente.

No entanto esse domínio sobre os índios desta região não foi pacífico, sem obstáculos, os colonizadores enfrentaram nossa resistência. Muitos dos invasores sofreram grandes perdas como relata Lucio Tadeu Mota em seu livro, Os Kaingang do Vale do Rio Ivaí-PR.

Muitas vezes os conquistadores foram derrotados, como em 1601, quando Hernán Arias de Saavedra combateu contra os índios de uma parte do Guairá e foi derrotado pelos guerreiros de Guairacá. A exploração das populações indígenas pelos conquistadores não foi sem obstáculos, como afirma muitos autores, e a conquista do seu território também não ocorreu de forma pacífica. (MOTA, 2008. P,41)

Tendo a dificuldade de aprisionar os povos indígenas, para usarem como mão de obra escrava nos engenhos de açúcar, Saavedra solicitou ao rei que estes fossem pacificados pelos padres jesuítas, citado por Jayme Antonio Cardoso no Atlas Histórico do Paraná. “Ante a dificuldade de submissão desses indígenas, Saavedra recomendou ao rei que a pacificação e a conversão dos guairenhos fossem confiados aos padres jesuítas espanhóis”. (CARDOSO, 1986. p, 32). Por esse motivo as reduções jesuíticas foram de grande relevância para seus interesses, pois nestas reduções os nativos, em grande maioria guarani, iam sendo “reeducados” conforme o modo de vida europeu cristão.

Nem mesmo os Guarani que vivem nestas reduções controladas por padres Jesuítas, onde da mesma forma eram explorados pelos próprios padres, forçados a abandonar sua religião, espiritualidade e modo de vida tradicional, foram excluídos do processo violento de exploração, escravidão e genocídio.

Tanto os povoadores do Paraguai quanto os portugueses de São Paulo disputavam o acesso da mão de obra existente neste vasto e vagamente definido território que separava os extremos dos respectivos impérios ibéricos”, [...] “A bandeira de 1628 iniciou suas atividades com certa cautela, com Raposo Tavares estabelecendo um arraial às margens do Tibagi, na entrada do território do Guairá. A partir desta base, os paulistas começaram, com o fim de fazer cativos, a assaltar aldeia guaranis, logo apelando para as reduções. Tal objetivo foi atingido através da violência nua e crua. Segundo relato de um jesuíta, método usual dos paulistas consistia em cercar a aldeia e persuadir seus habitantes, usando a força ou de ameaças, a acompanhar os colonos de volta para São Paulo. Um destino terrível reservava-se às aldeias que os ousassem resistir. (...) Até 1632, as sucessivas invasões haviam destruído boa parte das aldeias guarani e virtualmente todas as reduções do Guairá. Desta forma, milhares de cativos foram introduzidos em São Paulo”. (GUAIRA & TERRA ROXA, 2017, p, 20).

São nestas relações de poder, que visa atender a exploração do sistema mercantil que nossos ancestrais viram seu mundo ser transformado, de povos com um vasto e poderoso território de relações culturais, para povos aprisionados, reduzidos a povoamentos comandados por invasores, isso tanto nas vilas que foram dando origem às cidades que temos nos dias de hoje, quantos nas reduções

jesuíticas, que com o discurso de proteger o índio, também os explorava como mão de obra e os reduzia a uma religião que não respeitava a sua cosmovisão.

Tendo essas últimas sendo destruídas pelas invasões de bandeirantes paulistas, o nosso povo Guarani que não foi subjugado pelos invasores, continuou dentro das florestas resistindo com sua forma tradicional de viver.

Não restou praticamente nada das reduções jesuíticas no Guayrá, a não ser ruínas, que, em pouco tempo, foram recobertas pelas matas. Desapareceram, então, os últimos vestígios das grandes aldeias Guarani, assim como quase desapareceram do antigo território guairenho os duzentos mil Guarani. Uma pequena parte retirou-se para o sul formando com outras tribos os Povos da Missões, que tiveram de continuar rechaçando ataques dos bandeirantes pelos séculos XVII e XVIII adentro. Outra grande parte é levada prisioneira para São Paulo e se dispersa no cativeiro. Uma outra atravessa o Paraná a poente e migra para as terras paraguaias e mato-grossenses, buscando se distanciar dos ataques dos caçadores de índios. Muito mais tarde, eles voltam a migrar em direção ao mar. E, por fim, os grupos bravios que não estavam integradas ao sistema montado pelos jesuítas continuam a viver embrenhados nas matas guairenhas procurando sobreviver, resistindo às novas investidas dos predadores de São Paulo. (MOTA, 2009, p. 90).

Desta forma de um povo que além de possuir um vasto conhecimento na relação com o espaço e meio em que vive, prosperando no território e contribuindo com a biodiversidade de plantas e alimentos, passa a ser expropriado, dominado, escravizado e violentado; sofrendo com os mais diversos meios de exploração do sistema de acumulação de capital. Podemos ver que todas as atrocidades, violências e genocídio, que o nosso povo Guarani sofreu desde as invasões europeias, está intimamente relacionado com as necessidades das autoridades de cada período histórico na busca pela acumulação de capital, até aqui percorrido, as autoridades coloniais, não diferente a história continuará nos mostrando que no processo de se fazer visíveis, por sua presença na resistência de continuarem ocupando os espaços territoriais tradicionais, as autoridades agora do período Imperial buscando satisfazer os desejos do sistema de acumulação de capital, irá impor suas relações de poder sobre a vida dos nossos ancestrais.

No período que se segue ao estabelecimento do Decreto 426 de 1845, várias colônias militares e aldeamentos indígenas foram instalados entre os Estados de São Paulo e Paraná, ao longo dos vales do rio Paranapanema, Tibagi, Itararé, cujo objetivo consistia em catequizar e “civilizar” os indígenas e inseri-los como mão de obra na

região. Isto feito, a partir da diluição desses povos com a sociedade não indígena. (FERNANDES, 2018, p. 32).

A proposta de confinar nossos povos em pequenas áreas para a inserção na sociedade majoritária, volta a se repetir com as propostas de Colônias militares no período do Império, centro do território Guarani, onde muitos indígenas foram levados para esses espaços de dominação, conforme apresenta Fernandes (2018). Entretanto como apresenta o autor, muitos dos nossos antepassados, aqui o nosso povo Guarani Nhandewa, resistiram a essa política de integração do povo indígena à custa de abandonarem suas tradições.

Amoroso (1998) observa que os Nhandewa, até 1878 não eram contabilizados como aldeados, mas sim como agregados do sistema, uma vez que frequentavam os aldeamentos esporadicamente, apenas para obter mercadorias e brindes, desaparecendo sempre que convocados para os trabalhos na lavoura (AMOROSO, 1998, p. 119 apud FERNANDES, 2018, p. 34 grifos nossos).

Desta forma podemos ver, as evidências de que nosso povo continuou resistindo e vivendo nestas terras e que nossos ancestrais não fixaram suas moradias junto destes aldeamentos, conforme a cultura dos Guarani vão transitando pelo território paranaense, fazendo o manejo ecológico dentro do calendário sazonal, acessando os espaços de suas antigas aldeias, que ainda continuam vivas em suas memórias.

As evidências da existência de grupos Guarani vivendo a nordeste das colônias de São Pedro de Alcântara e Jataí estão na documentação do frei Timotheo a partir de 1878. Num ofício de 13 de maio desse ano ele relatou que os índios tinham aberto uma picada, *do rio da Ziza até aqui digo, pelos índios Guarany em número de trinta*. Alguns dias depois ele fez um novo relato da existência de grupos Guarani entre o Jataí e Salto Grande no rio Paranapanema em São Paulo. (...) aqui temos um fato importante a considerar que necessita de maiores investigações. Esses “Guarany” citados por Frei Timóteo não são os mesmos Kayowá tratados por Elliot e Lopes e que tinham chegado no Jataí por volta de 1852. A documentação da época faz uma clara distinção dos “Cayuás” (Kayowá) e os Guarani que chegaram no vale do Tibagi após a guerra do Paraguai. Tudo leva a crer que eram da parcialidade Nandewa, pois, suas desavenças com os Kayowá conforme relatam Frei Timóteo, e a existência deles nas Terras Indígenas de Laranjinha em Santa Amélia e Pinhalzinho em Tomazina contribuem para confirmar essa hipótese. (MOTA, 2007, p. 66).

Contudo esse processo de transitar pelos antigos territórios, passa com o tempo ser cada vez mais difícil, pois neste período do final do Império e início da

República, o norte do Paraná, já está sendo cobiçado pela política da época que força o desaparecimento dos aldeamentos indígenas. “No final do XIX, com a configuração de uma nova ordem político-administrativa com a Proclamação da República e o fim do Império, os aldeamentos entraram em crise levando ao seu desaparecimento”. (FERNANDES, 2018, p. 34).

Até aqui nesta seção, podemos ver alguns aspectos da história do povo Guarani da região. Digo aspectos porque conforme informado, há uma vasta documentação que mostra como o nosso povo Guarani, foi se constituindo como povo indígena de grande desenvolvimento material e imaterial, e passa a sofrer e resistir enquanto povo indígena com a chegada dos invasores europeus.

4.1 Cultura Guarani.

Para nós Guarani Nhandewa, o Nhandereko é a base fundamental de nossa vida, pois sem nossa sabedoria tradicional não será possível continuarmos resistindo em nosso Tekoa. É essa sabedoria que nos conecta com nossos antepassados, e isso nós somente conseguimos por meio de Nhandeayvu (nossa Língua), Nhade Porái (nossos cânticos sagrados), Nhande djeroky (nossas danças sagradas) e Oy Guatsy (Nossa casa Grande, ou Casa de Reza). Soma-se a esses conhecimentos espirituais nosso conhecimento referente ao meio de produção e construção, além de conhecimentos sobre os nossos alimentos típicos, medicinais, da culinária e etc.

Os nossos antepassados possuíam um modelo de vida de subsistência baseado na sustentabilidade da Floresta Tropical, muito diferente do que é praticado pela maioria das famílias Guarani de hoje.

Para realização da agricultura nossos antepassados ateavam fogo no espaço escolhido e logo depois plantavam; sistema denominado de coivara. Quando observamos as produções agrícolas de nossos índios mais da aldeia, identificamos alguns aspectos muito parecidos com os estilos de plantio antigos registrados pelas historiografia. Isso claro, pois os nossos conhecimentos indígenas foram sendo repassados de geração a geração durante o tempo, e por que os alimentos tradicionais, por meio das sementes de milho, ramas de mandiocas e batata doce, por exemplo, são ainda preservados dentro de nossas aldeias indígenas, junto com, ainda que pequena, nossas matas indígenas, onde também ainda resiste muitos dos

nossos recursos naturais e nos ajudam como sendo um espaço que guarda junto de si os nossos conhecimentos tradicionais.

Assim nossos índios mais velhos nos explicam que não basta que exista somente nós, como pessoas para que nosso Nhandereko exista, necessitamos das sementes, ramos, rios, nascentes, peixes, o mato, os animais, aves e a terra, para que tudo aquilo que nos define exista. Isso por que nossos pais nos ensinam desde crianças como fazer as coisas dentro da aldeia, mas o sol, a lua, as estrelas, as nossas constelações também nos ensinam, pois para nos Guaranis Nhandewa tudo que existe na terra também existe no céu, e esses conhecimentos sempre irão continuar conosco enquanto nós não os abandonarmos.

Nossos parentes mais velhos nos explicam também que dentro de nossos Tekoas, todos os espaços são muito importantes para a manifestação da vida, e que estes tem seus protetores espirituais que protegem e os mantem vivo para que nossa vidas assim também continue viva. Não podemos por exemplo entrar no mato sem pedir licença, para o mato, pois além de ser a casa de muitos animais, aves e reptéis, é da mesma forma o lar de divindades que estão manifestando suas existências neste espaço sagrado.

Quando vamos ao mato com nossos filhos, os mais velhos sempre pedem para nós nunca esquecer de quando estiver vindo embora sempre chamar as crianças em seu nome guarani para ir embora, pois se não fizermos isso a criança fica dentro do mato, isso porque ela gosta do que vê lá dentro ou pode ser porque os protetores do mato gostam das crianças e as pegam para eles. Quando isso acontece a criança na casa fica muito doente até que venha morrer, se não procurar um Txamõi logo.

O Txamõi Atilho Ribeiro, falecido em 2003, um dos mais fortes e poderosos das três aldeias Nhandewa do Pinhalzinho, Laranjinha e Araribá (hoje Ninbuedaju) pai do meu padrasto, conta para nossa família, sobre um casal de novo de guarani, que tinha acontecido igualzinho eu estou dizendo, e foram até ele pedir para que ele fizesse Djepitxy, na criança, no primeiro dia o Txamõi fez Oporaí e pediu para que eles voltassem no dia seguinte na boca da noite, quando voltou o Txamõi fez um ritual forte que demorou a noite inteira e quando terminou logo amanhecendo o dia, disse aos pais que eles poderiam ir embora que a criança ficaria bem.

Quando ele nos explicou o que havia acontecido com a criança é que ela estava perdida no mato e o protetor a encontrou cuidou e se apegou com a criança e

não deixava ela ir embora mais, assim ele teve que ir lá pedir, mais ele não queria mais dar a criança, assim ele voltou e no dia seguinte ele disse para o protetor que era melhor ele dar a criança, pois se não ele iria pedir para Tupã mandar uma chuva muito forte na casa dele que iria inundar sua casa, não querendo isso ele devolveu a criança para o Txamõi que o trouxe para a casa dela.

Em nossa cultura todo o fazer dentro do nosso território tem um sentido, nada é realizado sem estar no seu devido tempo para que aquilo aconteça. Por exemplo, quando um índio vai até o mato e busca taquara, cedro e guembé, para fazer seu artesanato, ao mesmo tempo que está cortando essas matérias primas do meio ambiente ele está ajudando no seu desenvolvimento, selecionando as que estão já bem desenvolvidas e prontas, para que as outras partes possam ter as mesmas oportunidades de se desenvolverem.

Todo o trabalho realizado tem um grande respeito com relação ao tempo de todas as vidas que existe no território, tem o tempo da caça e pesca, tempo de cortar madeira e ajuntar lenha, tempo de preparar a terra para o cultivo, tempo para coletar os frutos que Nhanderu nos dá, no mato, tempo que não pode caçar e nem pescar, tempo da colheita e tempo das chuvas. Todos esses tempos são correlacionados com o tempo de todo o nosso Tekoa e isso é o que proporciona o Nhandereko.

Em nosso Tekoa, nos dias de hoje, são separados em grupos familiares com laços muito fortes, com uma relação de parentesco que praticamente une todo o território, criando assim o Tekoa Pinhalzinho, mas que ao mesmo tempo se divide nos grupos familiares, para conseguir a subsistência de seus grupos familiares, todos estes com suas características próprias. Não que eles sejam os únicos a fazer determinadas tarefas mas são geralmente o grupos que mais faz e vivem desta determinada tarefa. Por exemplo temos o grupo que mais caça e pesca, como dito antes isso não quer dizer que os outros não o façam, mas este grupo realiza isso com mais frequência. Temos o grupo familiar que produz o artesanato, a agricultura e o grupo da religião tradicional.

Mesmo tendo nos organizado desta forma, dentro do pequeno território que nos restou, com todo o processo histórico em que fomos submetidos, vemos nossa cultura ir aos poucos, com as novas gerações que recebem a todo instante novas informações, não ter tanto respeito com esses conhecimentos tradicionais, que vivemos ainda dentro do Tekoa mas que não são vistos pelos mais jovens e até mesmo por muitos adultos indígenas. Isto é decorrente por termos sofrido com um

processo histórico que obstruiu nossas formas próprias, ancestrais de ser, forçando que muitos deixassem de falar nossa língua porque teve que ir viver muito tempo fora da aldeia ou porque seus pais deixaram de falar. Ficando restritos a um pequeno território a vida ficou muito difícil, e hoje alguns indígenas acham que nossa forma de viver é muito fraca perto da cultura do não índio, necessitando cada vez mais se apropriar da cultura de fora em detrimento de sua própria.

Mas ainda em nosso Tekoa temos lideranças e comunidade que não quer que nossa cultura se acabe e luta para que ela permaneça viva, pois acreditam que é nosso Nhandereko que nos religa com a gerações indígenas do passado e continuando resistindo no Nhandereko, os índios do passado também estarão forte com nós.

4.2 Religião Guarani Nhandewa.

Para nós guarani Nhandewa a religião tradicional é fundamental para a manifestação do nosso Nhandereko, sendo o pilar fundamental de nossa cultura. Por meio dela nossa língua resiste, por meio dela nossos cânticos são mais fortes, por meio dela nossa agricultura, caça, pesca, artesanato, nossas águas, nosso mato e todo o território ainda resistente, por meio dela nossa conexão com os nossos ancestrais ainda existe.

Nossa religião é praticada e manifesta em todas as ações do cotidiano da aldeia, como já dito acima, mas temos o nosso espaço próprio para as realizações do Mborai e Nhemongorai, na Oy Gwatsy, que é construída com sua frente sempre virada para o lado onde o sol nasce, usando madeira do mato, cipós e sapé. Nunca se pode utilizar, na construção da Oy Gwatsy, de recurso que venha dos ywypory (os não índios). Cada madeira da Oy Gwatsy tem um significado, sendo o esteio do meio o mais forte e alto, que sustenta e eleva a casa, representando Nhanderu, e os cantos são as moradas de seus filhos, Tupã ray e Nhandedjary.

Nossa religião é fundamental para o nosso desenvolvimento, é ela que nos diz quem nós seremos logo quando recebemos o nosso nome, pois muito diferente dos ywypóry, nossas crianças não recebem o nome de imediato, logo ao nascer. Para nós em nossa cultura quando uma criança nasce dentro do nosso Tekoa, os pais precisam esperar até o tempo da Nhemongarai, ou quando são muitas crianças,

o Txamõi se prepara para realizar a Nhemongarai sem estar dentro deste período, as vezes levam até meses ou as vezes apenas alguns dias. Isso depende muito do momento em que os Txamõis estão, mas o tempo mesmo de realização do Nhemongarai das crianças é no tempo da colheita do nosso milho indígena entre o mês de Dezembro e Janeiro.

Para a realização dos nossos rituais na Oy Gwaatsy, geralmente os Txamõis levam vários dias ou até mesmo meses, se preparando para os rituais, não se alimentando de nada que seja produzido pelos não índios, as Txarãi preparam a alimentação dos Txamõi, com peixes, Mbaepy, Djetyadju (batata amarela), Awatidju, palmito e mel (Ei). Em nossas cerimônias temos um altar, onde fica a apyaka'i, uma cuia grande de madeira de cedro e dentro dela fica a água sagrada que o Txamõi utiliza para o Nhemongarai.

Toda essa preparação é realizada de forma muito especial. Os Txamõi ficam em descanso e consagração, devido ao fato que este ritual atravessa toda a noite, terminando somente com as primeiras luzes do sol e isso se repete por três noites, sendo que na última noite, já na madrugada o Txamõi começa a batizar as crianças e apresentar seus respectivos nomes em Guarani. No ritual do Nhemongarai não somente as crianças são batizadas, é realizado também, depois das crianças o batismo do milho, batata, mandioca e outros alimentos que algum indígena trouxe para receber a reza para futuramente plantar.

O nome indígena para nós é muito importante por que ele diz muito sobre o que nós seremos como pessoas ao longo de toda a vida. Nossos nomes são praticamente imutáveis, somente em casos excepcionais, por exemplo, quando um índio está com uma enfermidade muito forte e está à beira da morte, e por meio do Txamõi este é curado, o Txamõi pede para que ele receba um novo batismo e dá outro nome para ele, pois a partir deste momento Nhanderu deu uma nova vida a ele, sendo uma outra pessoa muito diferente de antes.

Nossos Txamõi têm seus artefatos consagrados próprios que os caracterizam, geralmente o Txamõi sempre usa na Oy Gwaatsy, o kangwaa (Cocar), o djatsa'a (colar cruzado no peito do Txamõi), o mabaraka e a iraity (vela de cera, criada pela cera do jiti), para nós Nhandewa a iraity é fundamental, pois ela com sua fumaça suspende para Nhanderu as nossas necessidades e ao mesmo tempo é usado pelo Txamõi para afastar de nós aquilo que está nos atrapalhando. Já para os nossos parentes guaranis mbya, eles utilizam muito o petygwa. Assim todos esses

instrumentos são indispensáveis para o Txamõi na Oy Gwatsy, para o Nhemongarai e Mborai. É nos ensinado, desde quando somos pequenos, que antes de entrarmos dentro da Oy Gwatsy, em qualquer cerimônia, é necessário que seja feita o mboapy mbodjeré kurutsy (três voltas em frente as três cruzes), só depois disto podemos adentrar da igreja nossa para realizarmos os rituais sagrados.

Para ser um Txamõi não basta ter a vontade de ser, ele é uma pessoa escolhida por Nhanderu, como um porta voz dele na terra, os ywyradjakwe. Geralmente são crianças que nascem de dentro da Mborai, enviadas por Nhanderu para continuar nos guiando.

4.3 Porque não somos vistos na História oficial do Paraná?

Nossa Cultura, nossa religiosidade, nossos conhecimentos e a história de resistência de nosso povo indígena, em nosso estado foi encoberta por muitos para que o projeto de expropriação e exploração do Império e da República fossem alcançados. Em muitas produções e para muitos escritores e intelectuais do Paraná das décadas de 1930 do século XX, depois da falência das reduções jesuíticas, pelas investidas dos bandeirantes, o interior do estado transformou-se em um espaço desabitado e vazio, necessitando ser ocupado e transformado, sendo repetido por diversas gerações de intelectuais. “Procuraremos mostrar como esse espaço, habitado por comunidades indígenas, passa a ser projetado como um espaço vazio e improdutivo, pronto a ser ocupado pela economia nacional produtiva”. (MOTA, 2009. p.19).

Os agentes dessa projeção são vários: a história oficial das companhias colonizadoras; as falas governamentais e suas incorporações nos escritos que fazem a apologia dessa colonização, exaltando o espírito aventureiro dos bandeirantes e seu pioneirismo, a favor da civilização e contra o obscurantismo das formas antigas de se viver.

Os geógrafos que escreveram sobre as décadas de 30 e 50 do século XX; a historiografia sobre o Paraná produzida nas universidades e por fim os livros didáticos, repetindo para milhares de estudantes do estado a ideia de um vazio demográfico, até a década de 30 deste século, quando começa, então, a ser colonizada. (MOTA, 2009. p. 19).

Podemos bem entender o porquê deste discurso, temos o continente europeu enfrentando as consequências da crise do capitalismo desde a metade do século XIX. Camponeses europeus que foram expulsos das terras lá protestando pelo desemprego e pelas desumanas condições de vida a que foram submetidos. Na obra “Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza” de Maria Stella Bresciani (1982), fica bem claro o que ocorreu com as pessoas que tinham sua sustentabilidade no campo e dele são expulsas passando a viver nas periferias das cidades, sem as mínimas condições de vida e de trabalho. No período o Estado brasileiro realiza uma política de imigração trazendo para cá levas de italianos, espanhóis, alemães e, posteriormente poloneses, ucranianos, japoneses e outros contingentes populacionais pobres.

O capitalismo em suas crises cíclicas e a organização econômica neste molde de roubos, acumulação, expropriação...não estavam mais se sustentando, o desemprego em alta, necessitando de novos espaços para exploração. O Estado brasileiro estava, segundo as mentes pensantes (burgueses e elites brasileira que sempre ocuparam, se apropriaram também dos espaços de decisão e poder), precisando de pessoas que ocupassem essa terra para atender aos seus interesses comerciais, sendo assim foi importante construir o discurso do vazio demográfico de nossos territórios, habitados por nós, para negar a presença indígena e demonstrar ao povo brasileiro que não havia ninguém neste local, tornando-se mais atrativa para a migração de levas dos chamados pioneiros.

“Assim, o norte e o oeste paranaense, da metade do século XIX em diante, com suas florestas, campos, rios, terras roxas, climas amenos, aguardariam a sua internalização no processo de produção da sociedade industrial moderna”. (MOTA, 2009, p. 20). Fica claro o interesse em construir uma teoria, um discurso do vazio demográfico, aqui para o norte do Paraná, região de “terra roxa” rica em nutrientes naturais e fértil para agricultura e para as plantações de café.

No entanto o Norte do Paraná não estava vazio, sem pessoas que ora não a ocupassem-na, havia nestas terras seus povos originários, que em harmonia com todos os seres das florestas sobreviviam de forma soberana e, dentre estes povos estamos nós os Guarani Nhandewa. Mesmo o poder do capitalismo sempre buscando os meios para nos esconder, nós vivíamos possuíamos e recriávamos nossas histórias dentro do norte paranaense. “As evidências da existência de

populações pré-cabralianas no que é hoje o território paranaense remontam à datação de oito mil anos antes do presente”. (MOTA, 2009. p, 77).

4.4 Histórico da Terra Indígena Pinhalzinho.



A Terra Indígena Pinhalzinho é constituída pelo povo indígena Guarani Nhandewa, descendentes dos índios que viviam nas matas e que produziram um vasto conhecimento sobre o território e dele retiravam sua sustentabilidade, sem destruir o meio em que vivia, descendente daqueles índios que resistiram ao genocídio praticado pelos bandeirantes, por fazendeiros escravocratas que explorando o trabalho alheio, edificaram suas fortunas.

Nosso Tekoa, nossa aldeia indígena tem uma terra linda, que foi sendo reduzida em sua dimensão territorial pelo avanço dos latifundiários, ruralistas, movidos pela ambição do capitalismo, como contam nossos avôs e parentes mais velhos. Essa Terra Indígena encontra-se na bacia hidrográfica do grande e soberano Rio das Cinzas, faz divisa também do outro lado da face de seu solo com o Rio Barra Grande e o Ribeirão do Lageadinho.



Fonte: Bacias Hidrográficas do Paraná. http://pdslitoral.com/wp-content/uploads/2018/01/Revista_Bacias_Hidrograficas_do_Parana.pdf

Após a expropriação e ocupação da região, a cobertura de floresta existente hoje é pequena, onde pouquíssimos animais silvestres, aves e peixes; seres tão importantes como já dito para a manifestação do Nhandereko. É uma Terra historicamente ocupada e Tradicional, da qual eu sou um dos filhos. Essa Terra indígena está localizada no município de Tomazina à uma distância de 35 Km pela estrada de chão e 70 pela rodovia, faz divisa com os municípios de Guapirama e Conselheiro Mairinck.

De acordo com Fernandes (2018) o histórico de resistência de nosso povo Guarani Nhandewa neste Tekoa, remonta registros feitos no final do século XIX, onde a presença indígena nesta aldeia, se fazia observar pelos meios de comunicação e pelas autoridades. “Data 09/01/1878, origem dos dados, A província de São Paulo, Aldeamento ou TI, Barra Grande / Pinhalzinho, Descrição, Solicitação de terras. Um grupo de mais de vinte Guarani do aldeamento do rio das Cinzas vai a capital Curitiba pedir terras ao governo” (FERNANDES, 20018, p. 55).

Com os dados apresentados por Fernandes (2018) podemos ver que os Guaranis da nossa aldeia estavam resistindo neste território, lutando e pressionando o governo para que os mesmos reconhecessem suas Terras tradicionais. Na documentação de escritura da Terra Indígena Pinhalzinho, é mostrada que essa foi

declarada pelo estado como sendo território de índios Guaranis, no início do século XX, no ano de 1904, mostrando neste período, que nossos ancestrais se faziam presente nestas terras resistindo ao processo de dominação. Com a resistência e nossos movimentos, o estado foi obrigado a reconhecer o nosso território.

Conforme o relatório oficial da FUNAI, as Terras de Pinhalzinho pertenciam à ex-fazenda Jaboticabal da Barra Grande, no então município de Tomazina e foram doadas por Augusto de Assis Teixeira. Em 04 de Junho de 1904, é formulado o Memorial Descritivo da medição e demarcação das terras, já ocupadas por índios Guarani. A área contava com 313,5 alqueires, medida hoje alterada em razão, sem dúvida, de “práticas espoliativas”. Pinhalzinho possui hoje uma área de 247 alqueires. O responsável pelo Memorial foi o Comissário Carl Otto Jaechstin. [...] O Memorial Descritivo da medição e demarcação da área de Pinhalzinho, feito no ano de 1904, dá provas suficientes da remota presença dos Guarani em tal área. (PPP, 2018, p. 7).

Conforme este relatório podemos ver que a sociedade não indígena domina a cultura da escrita e apresenta as informações da maneira que entendem ser melhor para eles, pois quando escrevem que **“as Terras de Pinhalzinho pertenciam à ex-fazenda Jaboticabal da Barra Grande”**, é para nós indígenas hoje e mesmo conforme toda história apresenta, uma afirmação errada, mal intencionada, falaciosa pois como já apresentado em páginas anteriores, esses territórios sempre foram ocupados pelo nossos povos, mas com a imposição de uma sociedade que é orientada pelo domínio do poder da escrita, esses reproduzem os fatos como desejado segundo seus interesses. E como vamos apresentando com dados até aqui, nossa existência nestas terras está muito bem evidenciada neste território por milhares de anos, tanto de forma material pelas pesquisas arqueológicas, como de forma imaterial, pela memória de nossos ancestrais que foram sendo repassadas e contadas pelos mais velhos.

Esse relatório nos mostra como a história vem se repetindo durante o tempo histórico, com relação à questão que envolve nosso povo indígena em nosso estado. Isso fica evidente no processo de expropriação e roubo das terras indígenas, onde no mesmo relatório é apresentado **“A área contava com 313,5 alqueires, medida hoje alterada em razão, sem dúvida, de “práticas espoliativas”**, assim, mesmo com a garantia do reconhecimento do estado e das autoridades, a sociedade não indígena representada pelo latifundiário burguês e os políticos que estes elegem, hoje com o acréscimo no nome para agronegócio, vem roubando nossas terras e

praticando estragos, violências contra o nosso povo e contra o meio ambiente, destruindo inúmeras formas de vida que são essenciais para a nossa existência e a existência da vida como um todo.

Na obra de Curt Nimbuendaju *Apontamentos sobre os Guaranis*, temos referência sobre os nossos ancestrais guaranis Nhandewa, e mesmo sobre o Pinhalzinho. Na capítulo do seu livro **Os Guaranis no rio Verde e no rio das Cinzas 1850 (??)-1890**, os índios guaranis que são sua referência, já comentam sobre a Terra Indígena Pinhalzinho, que segundo a obra, as fontes documentais e os próprios índios mais velhos desta aldeia, neste período a nossa aldeia era nominada como Barra Grande, nome este devido ao rio que faz divisa com nossa aldeia.

Guyracambi era um médico-feiticeiro de velha estirpe e muito afamado. Os seus formidáveis poderes mágicos eram atribuídos pelos Guaranis em primeiro lugar ao fato de ele não comer coisa alguma que fosse importada pelos “portugueses” e de ele se alimentar de canjica, mel e caça rigorosamente segundo os costumes dos antepassados. Em 1906 encontrei-o ainda na aldeia da Barra Grande, no rio das Cinzas (...) Além disso, foi aí que o “Santo Guyracambi” viveu seus últimos dias. (CURT NIMBUENDAJU, 1950. P, 29 e 30).

De acordo com Nimbuendaju (1950) podemos ver que um grande líder espiritual para nosso povo, reconhecido como profeta indígena, neste contexto histórico, que guiou muito de nossos ancestrais para a reocupação dos territórios saqueados pelos invasores, viveu seus últimos dias, sob a proteção de nossa Terra Indígena Pinhalzinho.

Por volta de 1870, depois que numerosos outros bandos haviam imitado o exemplo dos Tañyguá e Oguauiva, com maior ou menor sucesso, o movimento migratório propagou-se também até os Apapocúvas, e os pajé Guyracambí e Nimbiarapoñy sugeriram-lhes, como chefes e profetas, a marcha para o leste. Guyracambí, o último pajé verdadeiramente grande e famoso dos Guaranis, fez duas tentativas de seguir para o mar, fracassando ambas face á resistência das autoridades brasileiras. Ele viveu algum tempo no Jatahy, onde fazia oposição aberta à catequese do missionário Timotheo de Castelnuovo; mais tarde morou no rio das Cinzas, onde o conheci. Ele morreu muito idoso, durante uma viagem, e está enterrado numa ilha onde o Paranapanema desemboca no Paraná. (NIMBUENDAJU, 1987, p. 11 e 12).

Conforme Nimbuendaju (1987) vemos como as autoridades da época usavam artimanhas para frustrar e obstruir o Nhandereko de nossos antepassados impedindo a manifestação cultural de nosso povo. De acordo com Fernandes (2018)

a pressão sobre o nosso povo exige que nossas lideranças busquem meios na sociedade não indígena para denunciar os agressores junto ao presidente da República da época.

Data 03/03/1909, **Origem dos dados**, O Estado de São Paulo, **Aldeamento ou TI**, Barra Grande/Pinhalzinho, **Descrição, Solicitação de terras e denúncia de violências aos Guarani do Barra Grande**. Marcelino Rufino Jepiaju, cacique do aldeamento Barra Grande relata junto a redação do jornal o Estado de São Paulo, sua visita ao Rio de Janeiro e sua conversa com o presidente da República Afonso Pena, relatando-lhe as agressões sofridas pelos Guarani (assassinato de vários indígenas pelos vizinhos do aldeamento). *O sr. Presidente da República prometeu ao capitão Jepiaju colocar a sua tribo sob a proteção da lei e o sr. Miguel Calmon deu-lhe cem mil réis para as primeiras impressões de sua longa viagem.* Data 14/07/1910 **Origem dos dados**, O estado de São Paulo, **Aldeamento ou TI**. Barra Grande/ Pinhalzinho. **Descrição. Solicitação de insumos agrícolas**. Marcelino Rufino Jepiaju do Barra Grande esteve na Secretaria de Agricultura, onde consegue uma passagem ao Rio de Janeiro, para solicitar ao Ministro da Agricultura instrumentos agrícolas e ajuda pecuniária (FERNANDES, 2018, p. 55).

Todas essas fontes históricas escritas, além apresentar os fatos históricos da Terra Indígena Pinhalzinho, evidenciando os conflitos e violências no qual nosso povo sofreu aqui, ao mesmo tempo reitero novamente, que esses vem reafirmando nosso direito histórico como povos originários nesta terra, além de mostrar que pressionávamos por meio de nossa presença as autoridades e os governantes a nos ouvir. Em mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Paraná, pelo Presidente do Estado do Paraná, Fernando Xavier da Silva em 02 de fevereiro de 1912, faz menção sobre a nossa aldeia.

Por Decreto de 15 de Setembro último foi creada uma escola de instrução primária na aldeia de indígenas Guaranyes, na Barra Grande, á margem direita do rio da Cinza, municípios de Thomazina, a qual foi instalada no dia 24 d'esse mez, com a matricula de 24 alunos, aos quaes forma fornecidos os livros necessário. Faço menção d'este facto, por que prova que o Estado, além de haver reservado terras para o estabelecimento de selvícolas em diferentes pontos do seu território, cuida também da sua instrução. (CONGRESSO LEGISLATIVO DO PARANÁ, 1912, p. 13 e 14).

Através destes apontamentos entendemos o quão tradicional é esta aldeia, e como foi de grande relevância para nossos guaranis, num contexto histórico onde as primeiras levas de imigrantes já começava a investir nestas regiões. Sendo então a muitos índios esta como moradia eterna. Para Fernandes (2018) no ano de 1914,

nossa comunidade indígena sofre com as invasões “26/01/1912, O Estado de São Paulo. Informe do SPI para prestação de auxílio junto ao aldeamento de Pinhalzinho, no município de Tomazina que teria sido assaltado por uma turma de malfeitores. (FERNANDES, 2018, p. 50). A existência e resistência de nossos antepassados nestas Terras como já estamos insistentemente apresentando, é recompensada com a homologação de nossas terras em 05 de fevereiro de 1916.

Nos termos do requerimento firmado pelo Delegado da Ajudância de Londrina – Funai, Irani Cunha da Silva, em 25/02/186, sob nº. Ofício 019/julho/86, e pagamento na divisão Barra Grande nº 3.101, da Comarca de Santo Antônio da Platina, **neste Estado homologado por sentença em 05/02/1916, o imóvel a que se refere a presente matrícula, foi adquirido por ÍNDIOS GUARANI – comunidade Indígena Guarani, já qualificada acima. (REGISTRO DE IMOVEIS DA COMARCA DE TOMAZINA).**

Assim a Terra indígena Pinhalzinho passa a ser judicialmente patrimônio de nosso povo. Contudo duas questões são importantes que seja destacado neste processo histórico de resistência. Primeiro são as inúmeras denúncias de violência e roubos de terras, que nossos antepassados sofreram vivendo no Pinhalzinho, que foram sendo registradas junto as autoridades da época. Segundo a lentidão em reconhecer judicialmente a nossa terra, dentro dos ordenamentos que a sociedade reconhece, que são as leis. Uma vez que o estado declara em 1904 como sendo terra indígena, comprovando as evidencias da presença de índios guarani nestas terras, mas que somente depois de 12 anos, em 1916, vem oficializar judicialmente a terra como sendo de patrimônio de nosso povo, mostrando que esse instrumento que é a política pública, somente a elite brasileira que possui as técnicas de elaborar as leis, as executas dentro de suas necessidades.

A Terra Indígena Pinhalzinho e seu povo, teve que resistir a muitas formas de violências praticadas contra o seu povo, assim como é a história do povo indígena brasileiro. Um outro enfrentamento pelo o qual os índios do Pinhalzinho tiveram que enfrentar, para continuar resistindo nesta terra são aqueles trazidos, como sempre pelos não índios, e das quais nossos antepassados poucos recursos tinham para resistir, que são as epidemias. Nos anos que se seguem de 1930 e 1940, a Terra indígena sofrerá com uma terrível gripe espanhola que assolará grande parte dos índios de nossa aldeia, levando muitos a abandonar o território indígna.

Num outro relatório sobre a reserva, datado de 1977, o então chefe do Posto, Jurandir Brito da Silva, comenta que na década de 1930/1940, a reserva tinha sido atingida por uma epidemia de gripe (gripe espanhola) e um pouco mais tarde por uma enorme surto de malária. (PEREIRA, 2004. P, 29 e 30).

Essas terríveis epidemias acabaram por vitimar uma grande quantidade de indígenas que vivem em nossa aldeia. Histórias dos índios mais velhos de nossa aldeia, nos conta que havia dias que eram levados cinco índios para serem enterrados no mesmo dia, no cemitério de nossa aldeia, hoje desativado.

Há cerca de um ano e meio, um índio vindo do rio Verde trouxe-me ao sertão de Bauru a notícia de que os moradores da aldeia da Barra Grande teriam morrido todos de uma epidemia. Essa aldeia, “Pinhalzinho”, ficava a umas 4 a 5 léguas abaixo de Tomazina, na confluência do Itapeva com o Barra Grande, a pequena distância da embocadura deste último ribeirão no rio das Cinzas. Essa aldeia era relativamente próspera e tinha sempre uma população bastante numerosa. Havia aí dois capitães, um mais idoso (Antonio Ribeiro) e outro, jovem (Marcolino), que sabia ler e escrever, mas que infelizmente, era um pouco descuidado e inconstante. (NIMUENDAJU, 2013, p. 353).

Considerando a citação acima, ela nos mostra a quão próspera sempre foi nossa Terra, onde se destacavam dois caciques, que possuem sobre nomes tradicionais, de famílias que vivem em nossa aldeia ainda hoje. Outra coisa é o fato de a “**notícia de que os moradores da aldeia da Barra Grande teriam morrido todos de uma epidemia**”, entendemos que essa fala foi equivocada, pois não segamos que essa terrível epidemia levou muitos de nossos parentes, e o medo fez que muitos índios fossem embora para outras Terra Indígena, isso por que isso realmente aconteceu como os mais velhos hoje contam, mas nem as documentações e nem o mais velhos dizem que todos os índios foram mortos por essas epidemias, teve famílias de nossos parente que continuaram resistindo neste território, isso é fato, pois se não tivessem índios vivos aqui neste período os não índios teriam se apodera de todo o território.

Em um relatório do Serviço de Proteção ao índio (SPI), de 20 de fevereiro de 1942, Santa Amélia (PR), neste período até os anos de 90, o mesmo chefe do Posto de Laranjinha e Pinhalzinho eram os mesmos, onde temos um depoimento do funcionário responsável pela aldeia nesta época, de atividades desenvolvidas aqui em nossa aldeia, mostrando a presenças de índios nesta aldeia.

Ofício de Ubaldo Gracia, encarregado do posto, para Cildo Meireles, inspetor do SPI, sobre a chega de índios do **Posto Pinhalzinho** que foram se queixar-se do mestiço Cornélio Siprinão pelas arbitrariedades e pela venda ilegal de patrimônio daquele posto. (SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS/ 7ª INSPETORIA REGIONAL)

Neste depoimento podemos além de evidenciar a presença indígena na década de 40 em nossa aldeia, período em que nosso povo sofreu muito com as epidemias de gripe, vemos que o território tem suas disputas internas presente em nossas aldeias até os dias de hoje, devido a todo o processo histórico que sofremos ao longo do tempo, principalmente com a redução de nossos territórios.

O indígena citado no depoimento Cornélio Siprinão, faleceu em nossa aldeia nos anos 80, e seu filho, falecido em 2018, e netos se encontram hoje no Ywy Porã, (Posto Velho), aldeia em retomada em Abatiá PR. Esses registros traz a comprovação da presença de índios dentro da aldeia indígena Pinhalzinho, no mesmo período das epidemias, onde num segundo relatório dos SPI, com data de 01 de maio de 1942, relata a realidade do Tekoa.

Ofício de Ubaldo Gracia, encarregado do **posto**, para Cildo Meireles, inspetor do SPI, encaminhando relatórios dos meses de março e abril e informando que não pode ir ao **Posto Pinhalzinho**, cobrar pela compra ilegal de material feita por José Castanheira e Afonso Camargo por também estar acamado com a febre que atacou os indígenas. (SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS/ 7ª INSPETORIA REGIONAL)

Nos anos que seguem podemos ver ao analisar as documentações do órgão responsável pela proteção de nosso povo, que as violências continuam acontecendo, onde os vizinhos da Tekoa, persistem em atacar os nossos parentes com agressões físicas e com furtos de nossas terras, com os objetivos de que nós abandonássemos o Tekoa.

Santa Amélia (RS), maio 1950. 08 Documentos 09 Páginas. Diversos documentos sendo alguns manuscritos. A denominação anterior da cidade de Santa Amélia é Gaudinópolis. Serviço de Proteção aos Índios / 7ª Inspeção Regional / Posto Indígena Laranjinha. Processo 48/50. **Processo denunciando o agente do posto Laranjinha contra invasão, venda e apropriação de terras indígenas envolvendo os postos de Laranjinha e Pinhalzinho.** 0764 - Abaixo-assinado-Assinado com a denúncia do processo encabeçado por José Mendes de Faria **no qual assinam os índios Lauro Noguera, José Inácio e Pedro Coroado.** 0765 abertura do

processo, manuscrito. 0766 - carta de Jose Mendes de Faria ao SPI. 0767 relação manscrita de índios denunciantes. 0768 - ordem de serviço para o Inspetor da IR7, Deocleciano de Souza Nenê para averiguar a denúncia no **posto Pinhalzinho**. 0769 e 0770 - Relatório de Deocleciano de Souza Nenê em resposta à ordem de serviço com parecer contrário aos denunciantes. 0771 - carta de José Mendes de Faria em resposta ao relatório. 0772 - Documento encaminhando ofícios e denúncias. (SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS/ 7ª INSPETORIA REGIONAL)

Diversas foram as formas como os não índios buscaram que os índios mais velhos deste Tekoa abandonassem as terras, em 1955, num relatório do SPI dá detalhes do enfrentamento e resistência do nosso povo contra os invasores.

Ofício. Santa Amélia (PR), 06 jun. 1955. Serviço de Proteção aos Índios / 7ª Inspeção Regional / Posto Indígena Laranjinha Âmbito e conteúdo: Ofício 5, do encarregado do posto, Alberico Labatut para o chefe da IR7 Lourival da Mota Cabral - Encaminha o expediente relativo ao mês de maio. Comunica visita ao **Posto Indígena da Barra Grande**, a pedido do encarregado do sertão José Serrano, **para mediar os conflitos entre os índios e seus vizinhos**. O encarregado atesta já não existir madeira no posto de **Barra Grande e que sucessivos incêndios atingiram toda a criação e patrimônio, além de ter vitimado vários índios**. (SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS/ 7ª INSPETORIA REGIONAL)

O incrível neste relatório é que por mais provas do pertencimento documental e histórico destas terras como sendo patrimônio indígena, os invasores com o intuito de roubar as nossas terras e nos expulsar, o órgão indigenista responsável de tratar nossos assuntos juridicamente, busca meios de mediar os conflitos, mediar no sentido de não importar quem está errado, temos que encontrar uma solução em que ambas as partes saiam satisfeita com a situação, como que as duas partes presente nesta situação tivessem direitos sobre a terra, que no caso não é, pois como dito acima essa Terras tem donos, é do índios e como tal a medida certa do órgão seria solicitar a expulsão dos invasores e não mediar conflitos. Neste caso quem sempre perde somos nós, pois vivemos em uma outra cultura e nesta época não dominávamos os meios políticos e judiciais para prevalecermos.

No mesmo relatório vemos também a morte de vários índios devidos a “**sucessivos incêndios**”, assim como fala nossos índios mais velhos, onde temos os túmulos deles guardados até os dias de hoje. Não basta que as mortes causadas pelas epidemias, são necessários uma limpeza deste solo, é necessário que venha

um espectro e expulse os índios destas terras para que o progresso desejado pela sociedade eurocêntrica prospere, e esse espectro veio várias vezes, como diz o relatório “**sucessivos incêndios**”.

No Boletim Informativo 2, “Identidades Coletivas e Conflitos Territoriais no Sul do Brasil. Djaikwaa Pa Nhandereko/ Nosso lar nós conhecemos”, uma cartografia social de nosso Tekoa, podemos ver os depoimento da memórias dos índios mais velhos que ainda presenciaram práticas de incêndios contra o patrimônio indígena.

O cara era violento. E o pessoal do governo pra da força pra gente não era todo dia. Não tava junto com a gente direto, era sofrido. Foi botado fogo em alguma casa de índio, pra não desfrutar daquilo ali. Em vez de trazer um parente dele ali, o caboclo prego fogo. E outro sofrimento foi ele ter acabado com o cemitério. Meteu o trator por cima do cemitério e acabou tudo. Virou tudo lavoura, onde os índios antigo foi enterrado. Eu não lembro do meu tempo, mas parente de minha mãe tem muitos que foi enterrado ali ...” (bento Albino Gabriel Filho, 52). (BOLETIM INFORMATIVO, 2014, p. 06) .

Na história de resistência do nosso Tekoa podemos ver que a luta contra a dominação do latifundiário é uma marca histórica, onde o nosso povo nunca aceitou a imposição do meio de viver do não índio sobre a nossa cultura. No relatório com data de 10 de novembro de 1955, nos mostra mais das agressões e violências contra nossos Guaranis, neste relatório menciona ser os japoneses os intrusos de nossos Tekoa, e que sua presença está causando conflitos dentro do Tekoa.

LABATUT, Alberico. **Ofício e procuração**. Santa Amélia (PR), 10 nov. 1955. Ofício 9, do encarregado do posto, Alberico Labatut para o chefe da IR7 Dival José de Souza - Encaminha expediente relativo ao mês de outubro. Conforme ordens da chefia da IR7, **o encarregado intimou os japoneses residentes no posto indígena de Barra Grande que prestem contas de suas lavouras, já que as mesmas são fruto de conflito entre os lavradores e os índios.** (SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS/ 7ª INSPETORIA REGIONAL).

Nos anos que se seguem, o nosso povo continua resistindo dentro do Tekoa, mas agora o novo invasor opressor a ser confrontado será uma instituição do próprio estado, onde o próprio SPI autoriza a empresa a Seção de Fomentos Agrícola (SFA), que explorou a terra e intimidava os índios a deixarem as terras do Pinhalzinho. “Na década de 50, mais precisamente em 56, o SPI cedeu as terras da

reserva à Seção de Fomento Agrícola (SFA), para experiências e produção de sementes. Essa Seção deve ter durado até 1967/68, quando da extinção do SPI”. (PPP, 2018, p. 08).



Foto de índios guarani do Pinhalzinho de 1986, sobre os restos das madeiras que o SFA deixou depois de arrendarem as terras do TI Pinhalzinho, o primeiro agachado com chapéu da foto era o Cacique Benedito Batista Dias.

Essa invasão trouxe grandes perdas para o patrimônio material e imaterial do Pinhalzinho, pois o território foi por eles fortemente explorado onde aproveitaram a oportunidade dado pelo SPI e pelos **sucessivos incêndios** do território, que facilitaram e legitimaram as retiradas de madeiras de nosso Tekoa e utilização das terras para a produção de grãos, no modelo de trabalhar dos grandes latifundiários, pressionando e conflitando com o modelo de agricultura tradicional indígena.

Quando olhamos para a História do nosso Tekoa é muito difícil acreditar em coincidências, onde os fatos nos levam a interpretações diferentes das registradas, onde os próprios funcionários do órgão indígena buscando um resultado, com o trabalho desta empresa, busca convencer a não existência de índios na ladeia, onde ele mesmo relata sua existência.

Comentando em seu relatório sobre a ação do SFA na reserva, o chefe do posto nos diz: “as terras foram desmatadas e destocadas,

sendo toda madeira de lei por eles utilizada ou comercializada” [...] No ano (1956) da instalação da SFA em Pinhalzinho, seu chefe de Posto recebeu um Memorando do SPI, comunicando-lhe o fato. Neste não se vê referências a possíveis habitantes indígenas do P.I., a não ser um mestiço de Nome Cornélio e de uma Índia casada com branco que residem na área. (PP), 2018, p. 08).

Esse momento da invasão do Pinhalzinho por agentes de instituições ligado ao estado brasileiro, podemos dizer que foi o mais duradouro, no sentido de fixarem residência dentro da aldeia, que o Pinhalzinho enfrentou, pois, os funcionários tanto do SPI, quanto da Seção de Fomento Agrícolas (SFA), além de explorar nossas terras deixaram aqui pessoas que viveram por muitos anos, intensificando os conflitos com nosso povo, impedindo a autonomia Guarani.

A SFA deixou ainda, um “filho” na reserva: é o seu ex-funcionário Joaquim Florentino de Oliveira. É bem provável que foi por aí, por esta época que se instalaram no P.I alguns outros parentes do ex-funcionário do Ministério da Agricultura e SPI, João Pereira Gomes Filho, na condição de arrendatário de terras da SFA. Deve ser este o caso de Antônio Lázaro dos Santos e Faustino Gomes (este irmão aquele cunhado de João). [...] Em relatório de 1977, o chefe do Posto, comentando sobre os intrusos, diz, “os únicos problemáticos são os ex-arrendatários Faustino Gomes e Antônio Lázaro dos Santos”. É uma alusão à possível saída deles da área da reserva, o que revela que, já em 77, a questão dos intrusos se punha como problema que levantava a exigência de solução. [...]. Em meados da década de 80 os intrusos de Pinhalzinho, ocupam quase metade da reserva e suas melhores terras. Fazem uso, também, da coação física e da ameaça contra os índios, para conservar sua situação de posseiros. O SPI mantinha em Pinhalzinho com seus familiares, um servidor de nome João Serrano, falecido na década de 50. Um histórico apresentado pelo P.I. Pinhalzinho, EM 30/08/86, considera os atuais intrusos do P.I. como descendentes de João Serrano, continuando então na área, ocupando-a até os dias presentes, sob períodos de animosidade com os índios que eventualmente habitaram a reserva. Residem então na área, como intrusos (1986), João Pereira Gomes Filho, seus dois filhos, Fabiano e Antônio Pereira Gomes, seu irmão, Faustino Gomes e ainda Antônio Zacarias. (PPP, 2018, p. 08 e 09).

Esses invasores e seu descendentes viveram em nossa comunidade por muitos anos, se utilizado das terras, rios e matas, que deveriam ser exclusivas nossas. Mas graças as grandes lutas de nossos cacique e lideranças fomos conseguindo expulsar os intrusos de nossas terras pouco a pouco, em momento de muitas tenções e perigos, os últimos posseiros foram retirados de nossos territórios em 2009.



Foto de uma das 4 famílias de guarani (parentes do índio Cornélio mencionados nos documentos) que sempre resistiram dentro do território da Terra Indígena Pinhalzinho.

A partir dos anos de 1980, moradores indígenas antigos de nossa aldeia retornaram para nossa comunidade, reforçando a luta nossa Guarani. Muito diferente de que foi sendo escrito por alguns pesquisadores e antropólogos, como dados somente em alguns relatórios tendenciosos de alguns funcionários do SPI, que dizem o Tekoa ficado desabitado, isso é errado perante nossos índios mais velhos, sempre teve índios morando, não ficou sem índio o território é que eles não queriam enxergar o índio, tática sempre usada pelo não índio.

E o índio pra se índio, pra Funai, não podia ter nada. Tinha que ser muito pobre. Tinha que dormir no chão, em cima do sapé, não podia ter casa boa. Se tivesse uma casa boa para eles não era índios mais. Pro índio tá sempre precisando deles. Essa é uma violência também. Se o índio tivesse uns 3 porcos, umas duas vacas de leite, eles procuravam tocar índios contra índio, pra acabar com aquelas vacas, aquelas galinhas, pra tá sempre pedindo pra Funai, aí pra eles era índio também". (Sebastião Alves, Mimbydju, 59).). (BOLETIM INFORMATIVO, 2014, p. 06).

Os moradores indígenas que voltaram para o Pinhalzinho sempre tiveram laços com essa aldeia, seus pais, avós e familiares moraram aqui antes, e foram embora com o medo da epidemia, dos ataques sofridos e mesmo pela sua natureza

de ir para outras aldeias indígenas, como sempre foi feito pelo nosso povo “Eu briguei com os posseiros. Fui na casa deles, eles ficou de matar eu. Desse tempo para cá eu fui embora para Bauru [São Paulo], aí voltei” (BOLETIM INFORMATIVO, 2014, p. 06). No final dos anos 70, o funcionário da FUNAI já nos mostra a presença de um contingente grande de guarani vivendo no Pinhalzinho.

Num levantamento de 1977, feito pelo chefe do Posto, Jurandir Brito da Silva, conta-se em Pinhalzinho 11 índios puros e 42 mestiços, cuja atividade laboral eram empreitadas na agricultura da região. [...]. Já num levantamento da população residente no P.I., realizado em 10/12/77, nota-se a presença de apenas 04 famílias de índios, sendo estes, Guarani. (PPP, 2018, p. 09).

Com a volta das antigas famílias isto reforçou o poder de luta contra os intrusos, além de reforçar os demais aspectos na nossa vida em comunidade, as relações políticas passaram a acontecer entre os próprios índios, a cultura passou a ser mais intensificada dentro da aldeia e nossas produções passaram a ser direcionadas a tender nossas famílias.

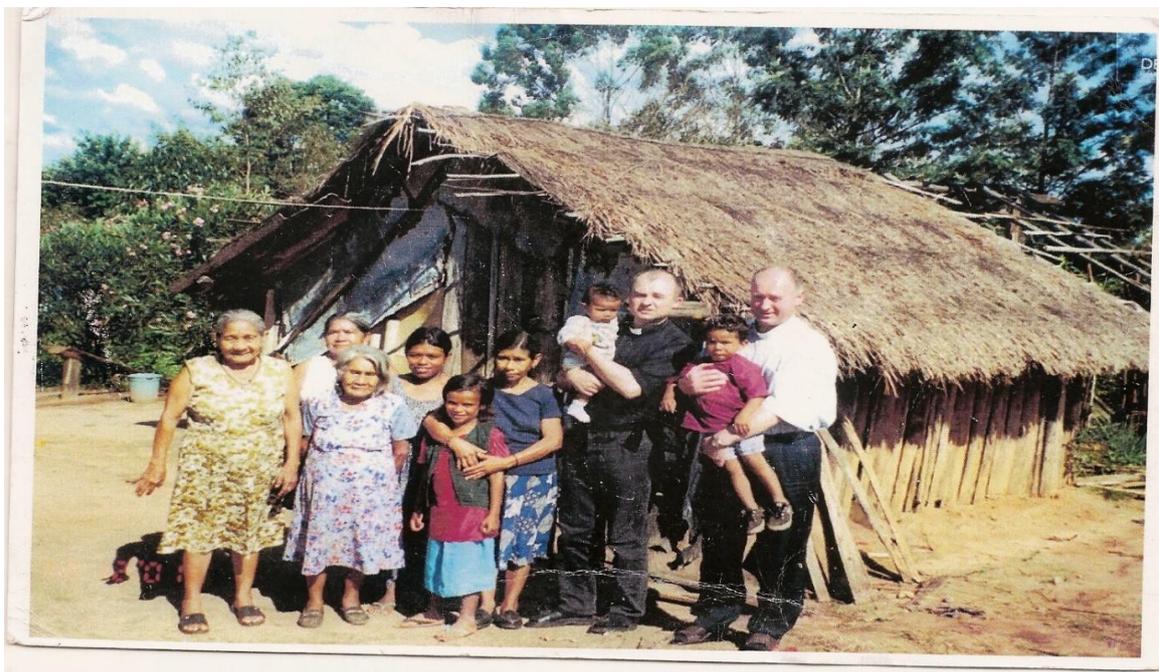


Foto dos guarani que voltaram a morar na TI Pinhalzinho nos anos 1980, família Ribeiro, provavelmente antecessores de Antônio Ribeiro, capitão do Pinhalzinho citado por Curt Nimbuendaju.

Na Terra Indígena do Pinhalzinho estima se aproximadamente existir cerca de 170 indígenas, vivendo no Tekoa, sendo 50 famílias. Sendo a grande maioria ligados por laço de parentescos das famílias tradicionais, que desde tempos imemoriais tiveram suas manifestações culturais nesta região. Como dito antes a

partir dos anos 80, esses novos grupos familiares, que antes já tinha morado nesta aldeia ou mesmo seus antepassados que moraram no Pinhalzinho, a aldeia começa a passar pelo o processo de revitalização de seu modo de vida próprio, visto do olhar dos próprios indígenas.

Nossas políticas internas, nossa organização social dentro do Tekoa, nossas próprias lideranças indígenas sendo a voz ativa nas tomadas de decisões, nosso modo de vida próprio, a manifestação de conhecimentos tradicionais, a cultural indígena voltam a ter uma atuação maior dentro da aldeia, pois neste instante não temos mais nem a empresa de arrendamentos retirando as matas nativas e nem mesmo cultivando as terras que ficavam sobre seus domínios, nem brancos com autonomia, de transitar e entrar nas terras do Pinhalzinho sem nenhuma ordem. Nossa religiosidade com um número maior de membros, volta a ter uma atuação mais significativa, mesmo tendo dentro da aldeia outras denominações religiosas. Agora podemos nos organizar dentro de nossa aldeia conforme os costumes de nossos antigos indígenas, claro tendo que ser ressignificado, pois somos um processo histórico, que no percurso do tempo sofremos algumas alterações no modo de viver, mas não abandonando o Nhandereko que é nossa História.

5. HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YVY PORÃ E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA NA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

A escola indígena objeto de pesquisa deste trabalho, teve autorização de funcionamento de forma legal, aprovada pela resolução nº 3581/82 de 30/12/82 e sendo publicado no Diário Oficial do Estado em 21/03/83, passando a ser designada Escola Rural do Pinhalzinho, Município de Tomazina, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, com a oferta do Ensino Fundamental anos iniciais. Durante esse período a escola tinha como seus docentes os familiares dos funcionários da FUNAI, geralmente as esposas e filhas, que tinham a responsabilidade de lecionar para os nossos parentes indígenas (PPP, 2016).

Neste período muitos dos pais dos nossos alunos de hoje, assim como os próprios professores indígenas, estudaram neste momento inicial de constituição da escola. Como já mencionado no capítulo anterior, neste contexto histórico, a Terra Indígena passa a sofrer com novas ondas de violações e violências contra seus territórios e cultural, necessitando dos indígenas muita resistência para que sua forma de viver e entender o mundo ao seu redor, com sua própria autonomia continuassem a existir.

Depois de praticamente uma década depois, a escola passa a ser municipalizada, através da Resolução nº 3879/92 publicada no Diário Oficial do Estado em 19/11/92, passando a designar-se Escola Rural Municipal de Tomazina, tendo como unidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Tomazina. A escola foi desativada temporariamente o que culminou com sua cessação definitiva conforme Resolução nº 3364/99 publicada no Diário Oficial de 21/09/99. A partir de 16/11/00 obteve autorização de funcionamento conforme Resolução 3345/00 (PPP, 2016).

No ano de 2008, através da Resolução nº 2075/08 de 23/05/08 e do termo de Convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e o Município de Tomazina, ocorreu a Estadualização da Escola. A criação e autorização do funcionamento da Escola Estadual Indígena Yvy Porã – Ensino Fundamental deu-se através da Resolução nº 5437/08 de 25/11/08 e publicada no Diário Oficial do Estado em 14/01/09, com a oferta do Ensino Fundamental 1ª ao 5ª anos e 6º aos 9º anos, num processo gradativo. Encerando, dessa forma, em de maneira definitiva as atividades ofertadas pela Escola Rural Municipal de Pinhalzinho, e em 2011, através da

Resolução nº 140/11 de 07/01/2011 foi autorizado a oferta da Educação infantil e, para tanto, ocorreu a adequação de nomenclatura para “Escola Estadual Indígena Yvy Porã - Educação Infantil e Ensino Fundamental” (PPP,2016).

Neste processo o que se destaca é o fato que mesmo sendo de grande relevância a abertura da escola indígena com a anuência da comunidade e sendo uma solicitação da mesma, pouco há de projeto e protagonismo indígena neste momento inicial da estadualização, pois os professores indígenas é a minoria até este momento, com apenas dois professores indígena.

Assim foi efetivada o processo legal da garantia de uma escola intercultural já a muito anunciada na Constituição federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação lei 9394/96, onde o ensino respeitasse a cultura de nosso povo, com um Ensino Fundamental destinado a este objetivo, mas que na prática esteve neste momento inicial da estadualização de escola indígena do Pinhalzinho muito distante de acontecer.

Desta forma os direitos indígenas conquistados são mais no âmbito cultural, sem que isso fosse acompanhado com a oportunidade da conquista estrutural que necessita uma educação intercultural. Nem mesmo a garantia orçamentária específica e diferenciada a escola indígena foi contemplada.

O problema é que a ampliação da oferta não significou uma melhoria na qualidade do ensino em termos de uma Educação Indígena pública específica e diferenciada, **nem um aumento orçamentário destinado efetivamente às escolas indígenas**. Em geral, as instituições de Ensino Fundamental enfrentam profundas contradições e ambiguidades. (BNCC, 2019, p. 41).

Percebe-se que neste processo inicial do ensino fundamental, o diferencial alcançado desta instituição escolar, é a sua presença no território guarani e a utilização da língua guarani na grade curricular, pois no cotidiano escolar à pratica escolar, o material didático, à metodologia dos professores e suas formações, continua as mesmas de outras escolas da educação básica do Paraná e do resto do país, com currículos e disciplinas padronizadas.

Já é significativo o número de materiais de alfabetização, mas são pouquíssimos os didáticos que tratam de conhecimentos específicos como as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etno-histórias e outras especialidades que deveriam ser trabalhadas de maneira articulada durante todo o ciclo do Ensino Fundamental ao Médio e até o Ensino Superior. (BNCC, 2019, p. 41).

Todas essas práticas desenvolvidas na escola indígena são conflitantes com o entendimento de como deveria ser a escola indígena vista pelo cacique, as lideranças e comunidade, pois todo o processo de luta do nosso povo para conquistar a escola, não é para que esta tenha uma manifestação pedagogia e administrativa igual a uma instituição escolar de fora da comunidade, mais sim que a cultura guarani, que o Nhandereko, a resistência de nosso povo e toda a produção material e imaterial se manifestassem dentro deste ambiente educativo como meio, como ponte para chegar aos demais conhecimentos utilizados pela sociedade em geral (RCNEI, 1998).

É perceptível que a escola citada tem tido muitos percalços em seu estabelecimento, a começar pela definição do quadro docente, que tem se modificado constantemente, sendo mais recorrente a contratação de professores não indígenas. Além disso, há o agravante de a escola não dispor de nenhum professor pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), uma vez que todos são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Essas questões relativas ao corpo docentes podem ser consideradas desencadeadoras de outros impasses que inviabilizam a efetivação de uma educação de fato indígena, visto que o professor é peça primordial nesse processo. (KONDO, 2013, p. 43).

Dentre todos os desafios presentes no início do processo de autonomia da escola indígena do Pinhalzinho, já apresentado aqui nas discussões, Kondo (2013) traz um fato novo, apresentando a mesma preocupação com a não efetivação da educação escolar indígena em nossa comunidade, mostrando a questão da situação precária da contratação dos professores indígenas e não indígenas. Isso ainda até o presente não mudou, pois todos os professores indígenas e não indígenas, atuantes nesta escola são professores temporários.

Sobre esse assunto há registro no livro ata do conselho escolar mostrando como o atraso do Processo Seletivo Simplificado (PSS), prejudicou o início das aulas na escola. Livro Ata nº 4: *“Aos vinte e seis dias do mês de março de dois mil e dez, reuniram-se em uma das dependências das salas de aulas da Escola Estadual indígena Yvy Porã, [...] para decidirem a respeito da reposição das aulas devido as chuvas e ao atraso do PSS. [...] visto que serão dez dias do atraso do PSS”*. Neste documento evidencia e comprova como é grave esse sistema de contrato para a escola indígena, afetando tanto professores e a organização da escola, assim como mais que importante as aulas de nossas crianças e jovens.

As lideranças percebendo a importância de se fazer presente na luta da escola, tendo esta instituição como ferramenta de resistência da cultura e de uma vida sustentável para as futuras gerações, passa a não permitir que ações externas pudessem estar sempre prejudicando as atividades escolares, e que o planejamento da educação escolar indígena em seu território fosse algo externo, sem sua participação e movimento. Busca assim por meio da sua autonomia indígena, a denunciar de maneira particular, pois tem a consciência da importância de seu trabalho junto a escola, buscando soluções para o desrespeito com falta de professores indígenas concursados, e os atrasos com o início do ano letivo, para que não tenha interrupção no quadro de professores de nossa escola.

Como apresentado neste inquérito de devolutiva do ministério público federal, onde se faz a mediação da realidade indígenas junto a SEED.



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JACAREZINHO

Inquérito Civil 1.25.013.000072/2011-44
 Objeto: Concurso público para contratação de professores para ensino fundamental e médio da escola na Terra Indígena Pinhalzinho
 Interessado: Comunidade indígena Pinhalzinho.

PROMOÇÃO DE ARQUIVAMENTO

Ementa: Concurso público para contratação de professores indígenas. Terra Indígena Pinhalzinho. Secretaria de Educação do Paraná. Falta de professores em outras escolas indígenas do Paraná. Proposta a ACP 5040944-34.2015.404.7000. Arquivamento.

Trata-se de Inquérito Civil instaurado para apurar a pertinência em instituir, através da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, concurso público visando a contratação de professores indígenas para o ensino fundamental e médio da escola sediada na Terra Indígena Pinhalzinho.

Em reunião realizada na data de 07/04/2011 (fls. 3-4), na sede da FUNAI, com a participação de lideranças da TI Pinhalzinho, de servidores da FUNAI e da analista pericial em Antropologia do MPP, foi constatado que a escola local estava sem diretor desde o início do ano letivo de 2011. Mencionou-se, também, que os professores são contratados via PSS (Processo Seletivo Simplificado), cuja duração média do contrato é de um ano. Dessa forma, há um óbice na continuidade e aperfeiçoamento do trabalho dos professores, prejudicando seu convívio e sua adaptação com os alunos.

Buscando uma solução para o problema, a proposta dos indígenas foi a instituição de um concurso público específico pela SEED, que contratasse professores indígenas e não-indígenas. A comunidade também fez uma sugestão quanto à alteração do momento da anuência dos caciques, deixando de ocorrer quando da posse e acontecendo no ato de inscrição, forçando as lideranças a respeitarem a ordem de classificação do certame.

O resultado desta luta não gerou a conquista de um edital de concurso público específico para os professores indígenas como o desejado, mas conseguiu a conquista da direção da escola por um professor indígena, mesmo que por contrato temporário, algo não comum no estado do Paraná, de um diretor de escola pública ser temporário. Esta foi a conquista imediata que a comunidade conseguiu, pois até aquele momento não havia indígenas na direção das escolas indígenas do Paraná, e seu resultado a longo prazo foi positivo para a Escola Indígena do Pinhalzinho, onde será melhor discutido mais à frente neste trabalho.

A luta pela gestão deste território etnoeducacional não se resumiu somente a este episódio, houve muitos outros enfrentamentos no decorrer deste processo de autonomia. Discussões junto ao Núcleo Regional de Educação, para que nossas formações e organizações fossem aceitas, e outras para que nossa escola não fossem penalizadas pelo governo por falta de conhecimento de nossa realidade histórica, como demonstra o documento a seguir.

Da: Comunidade Escolar Indígena da Terra Indígena Pinhalzinho

Ao: Ministério Público Federal de Jacarezinho/PR

Assunto: Intervenção urgente sobre a Educação Escolar Indígena

Senhor Procurador

Nós Indígenas da etnia Guarani Nhandewa da Terra Indígena Pinhalzinho, Tomazina/PR, viemos solicitar encarecidamente apoio para que possamos vencer o descaso praticado pelo Governo do Estado do Paraná, através da Secretaria do Estado da Educação (SEED), onde com um ato de total desrespeito as leis que nos garante uma educação diferenciada, tomou a decisão de fechar uma sala de aula de alunos do sexto ano, alegando que só existe um aluno e que não é necessário manter a sala de aula em atividades, esquecendo-se da dinâmica que existe dentro do povo guarani, onde no momento pode existir um aluno, mas no próximo mês pode ter cem alunos. O governo também promete de fechar outras salas de aula dos anos iniciais, bem como tirar as aulas de língua indígena, educação física e artes, também existem outras demandas que nossos professores necessitam que o governo resolva para que a educação seja aplicada com eficiência.

Neste documento apresentado junto ao ministério Público Federal de Jacarezinho, as lideranças e cacique de nossa Terra indígena, não aceitaram que um de nossos alunos, fosse excluído dos ensinamentos dos conhecimentos tradicionais, que agora passavam a ser manifestado dentro do contexto escolar, com uma direção e equipe com mais presença indígena, e entendiam muito bem quais eram as necessidades da comunidade e como fazer para realizar sua vontade.

Todo esse processo de luta de nossas lideranças em parcerias junto com a escola é reflexo do processo de autogestão do território indígena que nossa comunidade indígena, como bases nos conhecimentos dos nossos índios mais velhos possuem, passou a praticar na luta pela a sustentabilidade de nosso povo. Com isso a comunidade criou grandes expectativa em uma educação intercultural e emancipadora, que proporcionassem aos nossos alunos os conhecimentos indígenas e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, para continuar vivendo em nosso território assim como os nossos ancestrais viveram.

5.1 Características dos membros da Terra Indígena Pinhalzinho e a importância dos sábios para uma escola intercultural e sustentável.

A Terra Indígena Pinhalzinho é constituída por índios Guarani Nhandewa, que muito se orgulham de pertencer a este povo e sua comunidade, indígenas que muito resistiram para que nossa cultura e território fossem mantidos. Assim, qualquer jovem indígena que nasce ou se cria nesta aldeia logo passa a ter um sentimento de carinho e orgulho muito forte por pertencer ao nosso povo.

Com um sentimento e a consciência de que todas as coisas existentes em nosso território nada nos foi dado e sim conquistado e mantido com muita força e resistência, isso faz com que nosso povo sempre questione o trabalho de pessoas que não pertencem ao nosso povo indígena.

Nossos mais velhos tem um orgulho grande de terem resistido dentro do território ou por onde tenha passado antes, no caso outras aldeias indígenas, vivendo e utilizando seus conhecimentos indígenas, e não usando os saberes dos não índios. Se orgulham de, com seus trabalhos na concepção indígena, terem sustentado suas famílias e parentes, continuando reproduzindo e mantendo os seus conhecimentos tradicionais sem mesmo ter uma escola para este fim.

Os conhecimentos tradicionais representaram a liberdade e autonomia em relação à dominação dos exploradores não indígenas, nossos conhecimentos preservados na memória de nossos índios mais velhos, sobre o plantio, as sementes indígenas, os segredos de caça e pesca, o conhecimento etnoastronômico, ervas medicinais, culinária e etc, são a base de nossa sustentabilidade em nosso território tradicional, sempre apontados por nossos sábios em nossos conselhos.

A pratica destes segredos manifestada em nossas aldeias, engrandecem o conhecimento de nossa comunidade a um nível bem elevado quando comparado com os conhecimentos dos não índios, pois os conhecimentos dos não índios utilizados para a acumulação servem mais para a barbárie do que para o bem comum.

Para nossos sábios tudo aquilo que a sociedade não indígena explica e ensina, nos guaranis também podemos explicar e ensinar, mas com forma, tempo, organização e objetivos diferentes. Os Txamõis, caciques e lideranças são para nós guaranis as autoridades máximas, que lutaram, lutam e nos orientam para a continuidade e manutenção de nossos territórios tradicionais que são a base de nosso Nhandereko.

Em nosso Tekoa a gestão da comunidade nas mãos de nossas lideranças, se efetivou quando um dos grandes invasores de nossa terra foi retirado, com o trabalho de nossas lideranças, sendo os antigos chefes da aldeia funcionários da FUNAI, sendo apenas coadjuvantes deste processo, depois deste momento estes funcionários mais nos auxiliavam na condição de nossas lideranças necessitarem intervenções judiciais.

Quando se conhece como é a organização da nossa aldeia indígena, fica compreensível entender o quanto é grande o desafio de uma escola indígena atuar como uma escola diferenciada e intercultural, uma vez que o gestor, equipe pedagógica e professores, tem que saber trilhar muito bem esse caminho onde os nossos índios mais velhos não negam o conhecimento dos não indígenas, mas não querem que estes sejam mais manifestados em nossas escolas do que os nossos conhecimentos ou sobre os nossos conhecimentos.

É assim que o significado da escola em nossa comunidade indígena precisa ser compreendido. Esta instituição traz conhecimentos de fora que são importantes, porém que não devem, jamais, se sobrepor sobre os nossos próprios conhecimentos de nossa sabedoria ancestral.

Para nossa comunidade depois de três anos atuando junto na construção de uma escola intercultural, as lideranças perceberam que para a autonomia de nossa educação escolar indígena acontecer, não bastava apenas que existisse uma escola em nossas terras e que nesta fossem contemplados a língua guarani, isso é importante mas para uma escola ser realmente diferenciada necessita de muita ação da comunidade e os líderes da escola serem da própria comunidade.

5.2 o desafio da gestão indígena em busca da realização de uma escola intercultural.

Muitas são as dificuldades enfrentadas por uma Gestão Indígena, que busca atender a interculturalidade, a emancipação indígena, a manutenção e o fortalecimento da identidade indígena, tão defendida por nossos sábios e lideranças dentro e fora de nosso Tekoa.

Acreditamos que a falta de entendimento da concepção apresentada acima, já se caracteriza como sendo um grande desafio, pois como podemos acreditar que as nossas escolas indígenas podem se tornar escolas interculturais, se em sua grande maioria os gestores, equipe pedagógica, equipe docentes, os agentes educacionais, os alunos e principalmente técnicos dos Núcleos de Educação e da Secretária de Estado da Educação, desconhecem o seu propósito e por não conhecer, impedem qualquer outra prática que seja estranha a seus padrões de ensinamentos sejam desenvolvidas.

Além claro que a gestão estar relacionada com recursos, que não atendem as especificidades de uma Terra Indígena com dinâmicas próprias, muito diferentes do ritmo do sistema educacional de ensino. Onde nestas se tem organização do tempo próprias, formação pedagógica com outros fins, relações interpessoais (no que se refere ao atendimento as famílias) e professores indígenas com contratos temporários que suprem as demandas das nossas escolas.

Assim observamos que uma das maiores dificuldades enfrentadas junto a Escola Indígena Yvy Porã EIEF, para o desenvolvimento de uma educação intercultural em nossa escola indígena, é que o nosso sistema de ensino da Educação Básica está inserido em uma ordem capitalista, controlado pelo tempo de produção em que se tem o tempo determinado para a execução de uma tarefa, ação que muito se diferencia do trabalho indígena, mas que na atualidade as lideranças já passam a querer que nossos jovens pelo menos compreendam para saber enfrentar.

E isso é muito difícil de relacionar com o Nhandereko, que não é controlado por tempo de produção determinado, nosso tempo é mais ligado aos ciclos da natureza, assim necessita-se de um diálogo e formação constante, para que ao mesmo tempo em que não se aceita, possa compreender a importância de se apropriar deste conhecimento para fortalecer o Nhandereko. Pois como não estamos isolados deste sistema, e ainda não conseguimos efetivar o nosso Sistema Próprio

de Educação Escolar Indígena, reivindicado na II CONEI, temos que enfrentar e adequar nossas atividades escolares junto a essa ordem.

Essa organização demanda da sociedade indígena como um todo e conseqüentemente nossos professores e escola muita ação empoderada. A nossa inserção no sistema educacional, ao mesmo tempo em que não podemos negar os avanços principalmente nos governos progressistas de 2002 á 2016, sem um projeto de educação escolar indígena diferenciado nos atrapalha e muito o desenvolvimento de nossa pratica pedagógica.

O exemplo de algumas situações que acontecem e são agravantes para o desenvolvimento das atividades, é quando está sendo desenvolvido um trabalho intercultural com a comunidade, que são momentos importantes para a realização de um trabalho diferenciado e de qualidade, a falta de exclusividade de atendimento por parte dos professore não índios, esses docentes tem que abandonar e se dirigir o mais rápido possível para outras escolas onde também atuarão, sempre deixando para outro dia ou outra semana para terminar seu trabalho.

A realidade da nossa escola e de muitas outras no estado é a necessidade de contar com professores não índios, onde não se avançou muito na formação de novos professores indígenas, para que nos possamos assumir com autonomia as escolas indígenas.

Professores	Formação	Professores índios e não índios.
Adriana Pereira da Silva	Arte	Não Guarani
Shelen Angelita Carvalho	Matemática	Não Guarani
Edson Ribeiro	Ed. Física	Guarani
Rosilene Christina Prudente	Ciências	Não Guarani
Cátia C. Gonçalves Rodrigues	LEM	Não Guarani
Gilmar Salata	História	Não Guarani
Laires Lourenço	Pedagogia	Guarani
Alessandra Ap. Matias	Pedagogia	Guarani
Izane Ap. Gabriel dos Santos	Pedagogia	Guarani
Ronaldo Alvez da Silva	Pedagogia	Guarani
Silvana Mimbi Veríssimo	Guarani	Guarani
Verali de Fátima Rodrigues	Português	Não Guarani
Tony Ribeiro dos Santos	Geografia	Não Guarani

Fonte: elaborado pelo autor

Isso acontece pelo fato da contratação dos profissionais indígenas e não indígenas, que em sua maioria para terem uma remuneração que possa satisfazer suas necessidades pessoais, precisam pegar aulas em mais de uma escola, e assim é muito difícil ter um trabalho intercultural constante, se os professores não tiverem

uma identidade intercultural e exclusividade de tempo para a construção desse processo.

Como dito antes o tempo é outro grande empecilho para o desenvolvimento diferenciado de nossas aulas. A falta de exclusividade para as formações nas escolas indígenas também foram grandes empecilhos para a efetivação de uma Escola Intercultural na Terra Indígena Pinhalzinho, uma vez que o material que é destinado para a formação dos nossos professores e funcionários da escola, nas Semanas Pedagógicas, Formação em Ação e as oficinas que são realizados aos professores da rede pública, sempre trazem como tema, conteúdos homogêneos, que serão discutidos muitas vezes por todas as escolas do Estado.

Desta forma muitas das discussões para a formação dos professores indígenas e não indígenas atuais nas escolas, são voltados para observações e temas importantes para a realidade de outras escolas, mas que são irrelevantes para a nossa realidade de uma Escola Intercultural, haja visto que precisamos de formações para a Equipe gestora, equipe pedagógica, equipe docentes e dos agentes, no alcance dos desafios de uma educação indígena intercultural.

No ano letivo de 2014, conforme a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no desenvolvimento da Semana Pedagógica de julho, momento em que a comunidade escolar está reunida, reavaliando e projetando o trabalho educativo da escola, até foi discutido um pouco sobre a Educação Escolar Indígena, em um dos temas, mas de forma muito rápida, mas a burocracia em torno de dados estatísticos tomou muito de nosso pouco tempo para enviar as respostas dentro do prazo para os responsáveis. E mesmo assim esse tema foi ainda mais relevante para uma escola de fora ver como são as nossas escolas indígenas, não foi no sentido de formação intercultural, discutindo currículos interculturais, material didáticos interculturais e etc.

A nossa Escola Estadual Indígena Yvy Porã EIEF, tem uma equipe mesclada entre professores experientes, que estão na escola desde sua estadualização do ano de 2008, temos professores novos, que vem da Universidade já com essa preocupação sobre como desenvolver um trabalho onde os conhecimentos indígenas sejam manifestados no cotidiano das escolas.

Entretanto, tanto os experientes quanto os mais novos, acabam se esbarrando na falta de uma formação no sentido de verem outros resultados e

outras metodologias de ensinamentos, como de materiais didáticos que estejam sendo oportunizados a presença dos nossos conhecimentos tradicionais.

A escola Yvy Porã recebe como qualquer outra escola o material didático, mas existe sempre o cuidado da equipe com a ter certo cuidado em trabalhar esse, onde esses acabam chegando a nossas escolas com uma visão totalmente fora da realidade. Talvez o que de mais correto que fazemos como meio para sanar essas dificuldades, é a formação que a própria comunidade faz com nossos professores, uma vez que está gestão, compartilha a responsabilidade com as lideranças da aldeia.

Assim esse processo acontece com lideranças e os sábios mais velhos da aldeia, todos juntos com os professores, ensinando e demandando as nossas necessidades aos professores e demais agentes da Educação Escolar Indígena em nossa Escola.

Uma ação do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), em parceria aqui em nosso estado por meio da Universidade Estadual de Maringá, a Ação Saberes Indígena na Escola foi muito significativa, onde foi possível ter formações focalizadas nas necessidades de nossas escolas indígenas, com o viés da Interculturalidade.

Nessas formações todos os recursos disponíveis eram investidos para que a manifestação dos nossos Saberes Indígena, conseguisse estar presentes em todas as áreas dos conhecimentos e com isso fossem tratados com a base, ou a ponte, em que nossas crianças pudessem ter como referências suas histórias e conhecimentos se apropriar de novos. Esta ação trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento da nossa Escola Indígena.

A Comunidade escolar passou a ver a diferença no processo ensino-aprendizado intercultural e o fortalecimento da cultura e da memória histórica de nosso povo. Os nossos professores indígenas se destacaram muito neste processo e se fortaleceram tendo por base nossas lideranças. Os professores não indígenas passaram a ter um papel de coadjuvante neste momento, uma vez que a base e a ancestralidade Guarani Nhandewa estão com os professores Nhandewa.

Contudo o professor não indígena é para nós uma “ferramenta” muito importante, pois tudo de novo que ele descobre e aprende com nossa comunidade ele acaba trabalhando em outras escolas ajudando assim a superar a visão de hoje do índio estereotipada.

Todo esse trabalho cofiado a nos professores Guaranis produziu um novo conhecimento de como é uma estão escolar indígena, muito diferente daquela realizada nos início do processo de estadualização. A comunidade, as lideranças e os professores acreditam que temos que precisamos avançar, mas já temos uma base sólida para afirmar que é possível uma gestão intercultural.

5.3. A possibilidade de uma gestão intercultural, sustentada na autonomia indígena da terra indígena pinhalzinho/pr.

A partir do momento em que as lideranças passaram a responsabilidade da liderança da escola para os professores indígenas no ano de 2011, o compromisso e a responsabilidade cresceram, onde a gestão e os professores indígenas, tinham que atender as expectativas da aldeia e o trabalho cobrado pelo sistema de ensino.

Para atender as demandas existente o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, logo passou a ser o grande material de apoio que combinava todas as possibilidades de uma ação pedagogia que possibilitaria o processo ensino aprendizagem e a interculturalidade.

As lideranças guaranis que assumiram a frente da Escola Indígena do Pinhalzinho em 2011, passaram a enfrentar a formação burocrática do sistema de ensino que tanto dificultavam a possibilidade de outra forma de processo de ensino e aprendizagem. Neste primeiro ano de trabalho com professores indígenas à frente da escola, a ação diferenciada se resumiu em eventos culturais separados do dia a dia escolar, e na grande presença de guaranis que com professores indígenas na frente da escola se sentiram mais a vontade de estar na escola.

No trabalho pedagógico pouco se avançou no primeiro ano, pois a ação dos professores ainda não conseguia ver os alunos indígenas como um processo histórico detentor de conhecimentos culturais e sociais, podendo estes ser a ponte para a apropriação de novos conhecimentos. Passado esse primeiro ano em que os líderes guaranis se apropriaram dos conhecimentos burocráticos institucionais do sistema de ensino, houve mais tempo para uma formação próxima e específica dos professores.

O ano de 2012 na comunidade coincidiu com a necessidade da comunidade de enfrentar a forte investida do agronegócio sobre a produção de sementes e dos agrotóxicos no entorno da comunidade. Isso foi o fio condutor que a escola usou,

para uma problematização da realidade indígena e suas lutas em busca de um novo trabalho pedagógico – com vistas à interculturalidade.

Por meio deste foi inserido um projeto curricular que poderia ser desenvolvido dentro da escola com a participação dos sábios da comunidade. Assim foi realizado o nosso primeiro projeto intercultural, a horta orgânica e sua reação a agricultura tradicional. E por meio desta problematização os professores conseguiram ver que outras escolas usavam já este tema para realizar suas práticas pedagógicas, necessitando adaptar à realidade da agricultura Guarani Nhandewa com a presença dos sábios indígenas.

Para atender a necessidade da comunidade indígena, concomitantemente aos anseios da equipe docente em relação à aplicação dos conteúdos propostos, o encaminhamento tomado foi efetivar a aproximação escola com a comunidade. Isso ocorreu graças à reorganização do planejamento escolar, tanto na questão do tempo cronometrado, quanto na questão da divisão dos conhecimentos por disciplinas, isto é, hora aula e hora relógio superadas de maneira que, ao menos uma vez por semana, conforme acertado em calendário escolar, as aulas sejam coletivas durante todo o período, superando o currículo padronizado com a questão de séries e disciplinas específicas, aproximando mais da dinâmica da aldeia.

A partir de temas elaborados com professores e lideranças indígenas, tais como: Território Guarani Nhandewa, Língua Guarani, memória e resistência, artesanato, religião, etno-astronomia, caça e pesca e modo de produção (agricultura indígena), sempre mostrando que o conhecimento de ambas as culturas sobre um determinado tema, na maioria das vezes, tem como resultado final, um mesmo produto, e que a única diferença é o caminho percorrido (metodologia), o povo indígena, assim como outras culturas, tem uma maneira de chegar a esse produto de forma diferente dos conhecimentos diversos.

Com uma equipe contemplando um número maior de indígenas atuando na escola, tomamos as decisões conforme os anseios das nossas lideranças, sábios e comunidade, fazemos a escola servir ao propósito da aldeia, que é ensinar as nossas crianças e jovens, partindo dos nossos Conhecimentos Tradicionais, Língua Guarani Nhandewa, nossa Religiosidade e Ancestralidade, esses devem ancorar o acesso aos demais conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade.

Tudo isso assegurado no **Artigo 7º da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, conseguimos agir de

maneira a servir de orientação sobre os saberes indígenas dentro da ação pedagógica, onde temos autonomia para questionar certos conteúdos e estar em constante revisão dos Planos de Trabalho Docente de nossos professores ajustando-os à nossa realidade sociocultural, linguística e histórica.

Com uma equipe indígena na gestão da nossa Escola Indígena, temos mais força para levarmos e defendermos nossos projetos Interculturais, junto aos responsáveis do Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria de Estado da Educação (SEED). Ainda destacando a efetivação de uma gestão Intercultural, outro avanço neste processo é a realização de uma ação pedagógica contextualizada, onde esta se realiza de maneira interdisciplinar, combatendo a fragmentação da organização didática do conhecimento ocidental.

A gestão da escola amparada pelas lideranças, cacique, sábios e professores indígenas, consegue, no começo de cada ano letivo, discutir com a comunidade, sobre os rumos que a escola adotará no decorrer do ano, isso com base nas demandas do movimento indígena interno, regional, estadual e nacional.

Assim após muitas discussões, tomamos um tema significativo para o nosso povo indígena (ex: Artesanato, Ervas medicinais, Culinária Tradicional, Território Indígena, Agricultura Tradicional, Etnoastronomia e etc.). Com essa necessidade levantas, a gestão busca assegurar que os trabalhos pedagógicos aconteça em todas as disciplinas, sempre contextualizando os Saberes Tradicionais com os conteúdos que estão nos Livros Didáticos, resultando em apropriação de novos conhecimentos e na produção de materiais didáticos resultados das pesquisas, que por meio da aquisição via Fundo Rotativo e FNDE, quando possível para suas compras, ajuda na aquisição de compras de materiais para a confecção dos nossos materiais interculturais, que não são disponibilizados pelo governo.

Nossos professores preferem trabalhar assim, pois como nossas crianças na maioria das vezes dominam os Saberes Tradicionais, fica mais fácil a explicação dos conteúdos e como a fonte deste conhecimento são os membros mais velhos da comunidade, estes se tornam um companheiro na exposição destes Saberes Tradicionais (conteúdo escolar), e nossos professores não se limitam a trabalhar a Cultura Guarani somente na semana do dia do Índio como ocorria antes, pois como ocorria em anos anteriores.

Superamos a visão que estando a escola inserida dentro de uma comunidade indígena e tendo a disciplina Guarani no currículo isso já é o bastante

para caracterizar como uma educação diferenciada, a Gestão indígena hoje, como dito antes, não entende desta maneira, acreditamos que a disciplina de Guarani é uma grande conquista, importante e fundamental para a nossa escola, mais isso não é suficiente para uma Educação Escolar Indígena Intercultural, nossos conhecimentos tradicionais tem que ser manifestado todos os dias no cotidiano escolar.

5.4 Uma Escola Indígena Intercultural na prática Guarani Nhandewa.

Muitas são as maneiras de trabalhar a cultura indígena em nossa escola, mas é fundamental para isso uma gestão voltada para atender a esses objetivos da Interculturalidade. Não basta que busquemos que somente as aulas sejam desenvolvidas no viés Intercultural, necessita que toda a organização dos horários, o tempo e o recurso humano, estejam a disposição do trabalho pedagógico. O papel do gestor neste momento é imprescindível, para respaldar burocraticamente a equipe pedagógica e equipe docente.

No que diz respeito a gestão de recursos humanos, o desafio é que nossa formação, não nos prepara para essa necessidade de uma Escola intercultural, uma vez que, como já dito antes, não tem como falar em uma Escola Intercultural, sem a participação dos sujeitos da cultura inseridos neste contexto.

Desta forma os líderes guaranis na frente da escola buscaram aumentar o número de professores que possam contribuir com os nossos conhecimentos, além de nossos sábios nos ajudar no início do ano letivo, com o levantamento de demandas e desafios, no desenvolvimento dos projetos interculturais, são as nossas referências onde buscamos aprender e sermos formados por suas orientações.

Entretanto isso não é um trabalho engessado e pronto, no decorrer dos dias, muitos outros fatores podem às vezes contribuir para a manifestação das vivências e fortalecimentos das memórias/relatos, como a chegada de novos parentes dentro do Tekoa, que ajudam na confiança dos sábios e o ambiente fica mais harmonioso para essa manifestação quando a escola se apresenta.

Mas para que toda a riqueza de nossos conhecimentos tradicionais seja manifestada e contextualizada nas aulas necessita de outra organização dos horários e do tempo. A gestão indígena sempre buscou superar horários padrão,

oriundos da organização fabril do sistema capitalista, por meio de nosso Currículo Intercultural, ancorados em projetos que atuassem de forma paralela ao processo de ensino aprendizagem.

O projeto depois da horta orgânica que deu bons resultados foi o **“Djaikuaapa Nhandereko”** (Nosso lar nós conhecemos), realizado em 2014, onde com os alunos do ensino fundamental anos finais, nós percorríamos os marcos históricos da comunidade, o território demarcado e os rios.

No percurso deste trajeto, planejado antecipadamente com as rotas, onde foram levantadas 13 rotas, nossos professores e alunos identificavam o mato, as árvores, o relevo, as rochas, os banhados, os pássaros, os animais, peixes, o nascer e o pôr do sol, mediam a distância percorrida e o tempo do percurso, além do contato com os sábios que discorriam sobre sua ancestralidade com os mais novos. Tudo era registrado para depois ser contextualizado em salas de aulas. Este projeto que iniciou no começo do ano letivo de 2014, contribuiu muito para a aprendizagem de nossos alunos e o fortalecimento da identidade guarani Nhandewa. Os conceitos científicos foram impulsionados, melhor compreendidos pelos estudantes indígenas a partir da vivência das aulas práticas realizadas no Tekoa com a orientação dos mais velhos. Os alunos, com seus professores, puderam fazer comparações, problematizações, leituras, escritas, desenhos, mapas, resolver problemas das diferentes áreas/disciplinas escolares tendo como base os etnosaberes da nossa cultura Guarani Nhandewa.

Como nossa escola atende a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e são alunos pequenos, para eles foi desenvolvido o projeto Curricular Intercultural **“Djaekadjaikuaaveaguã”** (Caçando conhecimentos), isso no mesmo ano letivo de 2014.

Este projeto consistia em fazer um levantamento das armadilhas tradicionais usadas por nossos sábios, os locais onde eram usadas, para quais animais essas serviriam, quais madeiras eram necessárias para sua confecção, e aprender fazendo junto com os sábios que detinham esses conhecimentos.

Com esse projeto os alunos do 4º e 5º ano realizavam o registro das falas dos alunos, produziam textos, revezavam cálculos de quantas madeiras se utilizavam por armadilhas, comparando quantos matérias primas uma tem a mais que as outras. Na área de ciências discutindo sobre a biodiversidade de animais, aves e peixes no território indígena e a questão ambiental na atualidade.

Este trabalho atendeu todas as disciplinas, e melhor o aluno não somente se apropriou dos conhecimentos, mas também deu um sentido social para ele o utilizando dentro do território, assim como orienta a Pedagogia Histórico Crítica.

Com a educação Infantil e anos iniciais os professores puderam através dos nomes das armadilhas, apresentar para as crianças o alfabeto e os números, além de fomentar o nível de dificuldade para os sábios preparar estas produções. Acreditamos que este foi um trabalho extremamente importante para o Tekoa.

No ano letivo de 2015, a escola planejou desenvolver o Projeto Curricular Intercultural, **“Ymãguakueryoikuaaveaha’ehandeva’eoexaarupi** (história e conhecimento do tempo na visão Guarani), este projeto foi possível ser realizado desde a educação Infantil até os anos finais.

A finalidade deste projeto teve como caráter a realização de pesquisa e estudo sobre os conhecimentos tradicionais guarani em relação ao sol, a lua, as estrelas e constelações, buscando desta forma analisar como os sábios usavam esses conhecimentos tradicionais para o seus interagir com os animais, os peixes, as plantas, a agricultura, a religião e a natureza dentro de sua organização social no Tekoa.

Nesta interação com os sábios os alunos foram aprendendo como o homem conseguia e consegue fazer a leitura das estações do ano, dos efeitos climáticos, das chuvas, frio e calor, em benefícios de sua subsistência e o como nos dias de hoje isto ocorre.

Desta forma este projeto permitiu um ensino diferenciado e intercultural, levando nossos alunos ao contato sensível com os membros mais velhos de nossa comunidade, revitalizando esse processo do jovem com o mais velho e sua maneira de transmissão do conhecimento, permitindo que além de obter esse privilegiado conhecimento sobre a etnoastronomia Guarani, conhecendo e valorizando as explicações do nosso povo sobre o céu e seus fenômenos, conhecendo outras explicações sobre o céu e seus fenômenos, conhecendo o sistema solar, identificando a relação entre o movimento dos astros (sol, lua, terra) e as medidas de tempo (dia, mês, ano, fases da lua, estações do ano) na visão Guarani, construímos um calendário Guarani, usando a língua Guarani em todas as legendas como forma de Resistência.

No final do mesmo ano e início de 2016 o Projeto **YvyMara’ey** (Terra sem males), O projeto em questão trata de uma ação que visa à revitalização cultural

desta comunidade, no que se refere à agricultura e, principalmente a de conscientização dos alunos sobre as questões atuais de preservação do meio ambiente e alimentação saudável, além de contextualização do tema Agro- floresta com os conteúdos disciplinares do cotidiano escolar e com a pratica tradicional dos mais sábios, pois a agroecologia segue os princípios de conhecimentos indígenas.

Este trabalho assim como o já citado acima foi um projeto para o ensino Fundamental todo assim como para a educação infantil.

Neste projeto atuamos na seguinte ação pedagógica, procuramos identificar o tipo de solo da Terra indígena, Pesquisado plantas que podem ser cultivadas no espaço do SAF, foi construído uma tabela de perfil dos canteiros Agroflorestais, a catalogação das plantas, estudado o papel da fotossíntese, discutido a soberania alimentar, pesquisamos sobre a economia e demanda do mercado, foi debatido sobre o conceito de etno-território, estudado sobre os impactos ambientais e foi contextualizado os saberes tradicionais indígenas da etnoastronomia indígena com os demais conhecimentos, entendendo a diferença de sementes crioulas e transgênicas, além de estudar sobre os riscos dos Agrotóxicos, o grande enfrentamento da comunidade.

No ano de 2017 o foi desenvolvido o Projeto Curricular Intercultural “**Marco temporal: A nossa História não começa em 1988: Pertencimento histórico e direitos originários**”. Este projeto tratou do contexto Histórico da Terra Indígena Pinhalzinho. O foco do trabalho foi buscar fortalecer o espírito de pertencimento histórico com relação ao território indígena, e o sentimento de direito originário ao tekoa Pinhalzinho.

Assim foram aproximados dos nossos alunos os conhecimentos tradicionais do povo indígena, problematizado a partir da realidade e do interesse da comunidade, os etnoconhecimentos mostrando a cientificidade que existe em nossos saberes assim como nos conhecimentos ocidentais pré-estabelecidos pela sociedade.

Este projeto aproximou ainda mais os jovens e os conhecimentos tradicionais históricos. O projeto **Pinhalzinho a nossa história não começa em 1988; Pertencimentos históricos e direitos originários** tiveram como alvo a apropriação e a transcrição das histórias de nossos sábios indígenas, de uma forma didática e de qualidade, para que o resultado destes possa ser utilizado para fins de ensino-aprendizagem.

Esse projeto mostrou para os alunos que os conhecimentos ocidentais não são as únicas formas de interpretações e compreensão do mundo ao seu redor. E que nos Guaranis como qualquer outro povo indígena possuíam conhecimentos que contribuíram para sua sobrevivência, mas que é muito importante compreender a história dos não índios tendo por base a nossa própria história.

Desta forma a interdisciplinaridade foi um caminho encontrado, onde o professor por meio das demandas da comunidade, todos os projetos surgiram com base nas necessidades e enfrentamentos que as lideranças e comunidade estava no momento enfrentando. Assim os professores pesquisam e houve os nossos indígenas, discute, problematiza e transmite os conhecimentos produzidos na interculturalidade para os alunos.

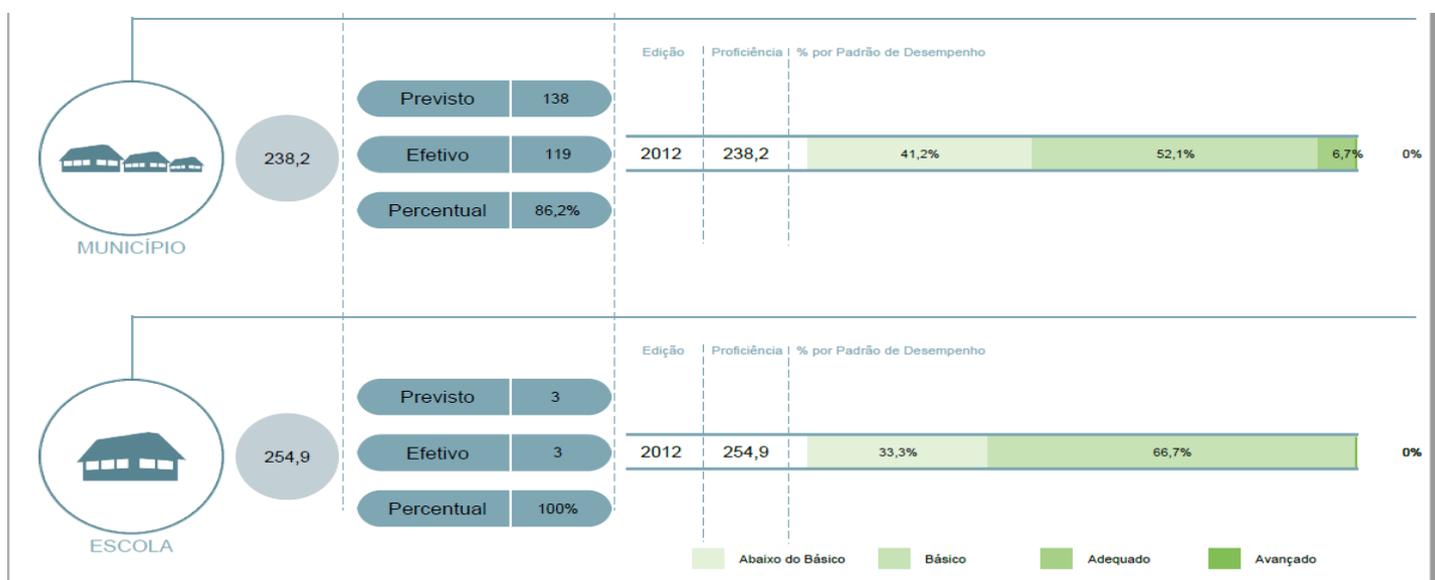
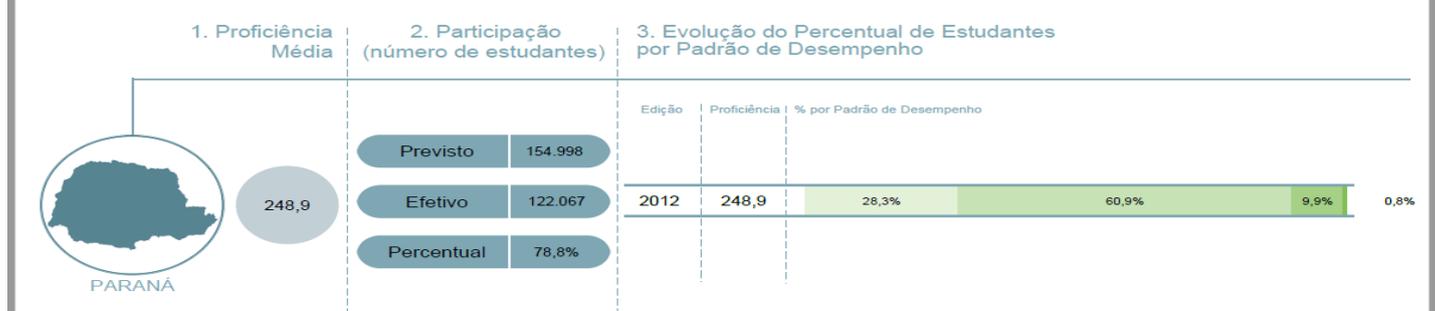
Essa atividade que acontecem uma vez por semana, em dias alternados para atender todo os professores, prevista em cronograma do no projeto, garante que os conhecimentos discutidos neste dia continuem nos dias seguintes da semana. A gestão da escola ficou a responsabilidade de garantir que o direito dos 50 minutos de cada disciplina especifica ficassem garantido, deforma dissolvida dentro das 4 horas e vinte minutos do período do dia, garantindo assim também os 200 dias letivos no ano escolar.

Os resultados foram expressivos nas avaliações externas, e percebemos um grande avanço no fortalecimento da identidade Guarani Nhandewa, pois se este não desse respaldo para o trabalho está escola não conseguiria se sustentar, acreditamos que conseguimos encontra o equilíbrio da interculturalidade. No gráfico abaixo podemos fazer as comparações nos resultados externos da Avaliação do SAEP.

RESULTADOS SAEP 2012 REDE ESTADUAL

NRE: IBAITI
MUNICÍPIO: TOMAZINA
ESCOLA: YVY PORÁ E E IND ENS FUND
9º ANO

Matemática



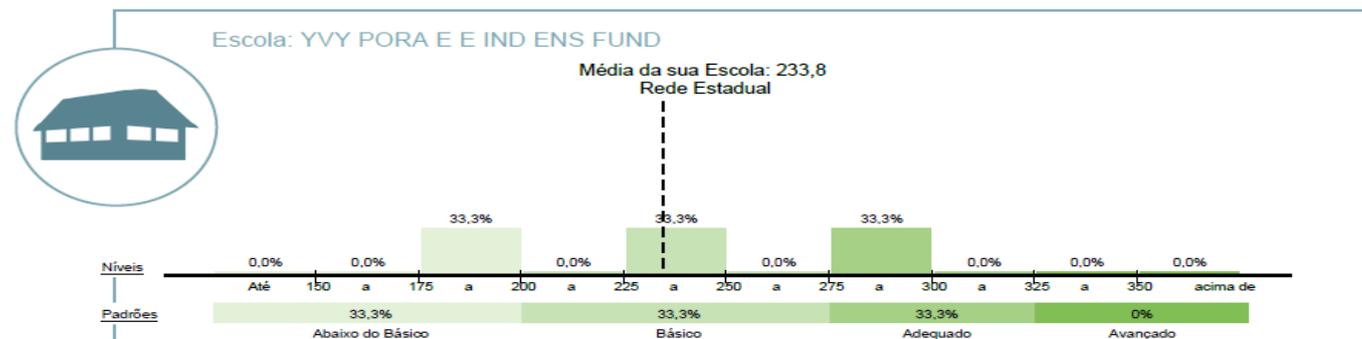
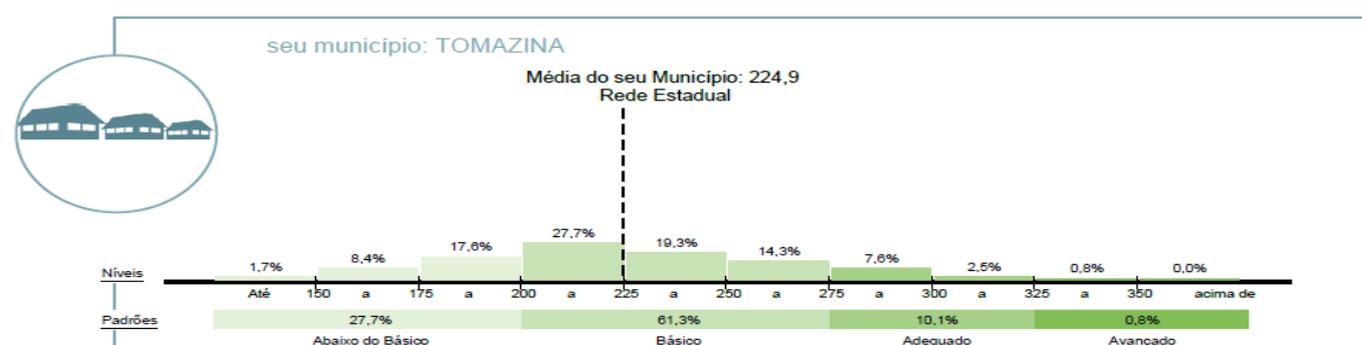
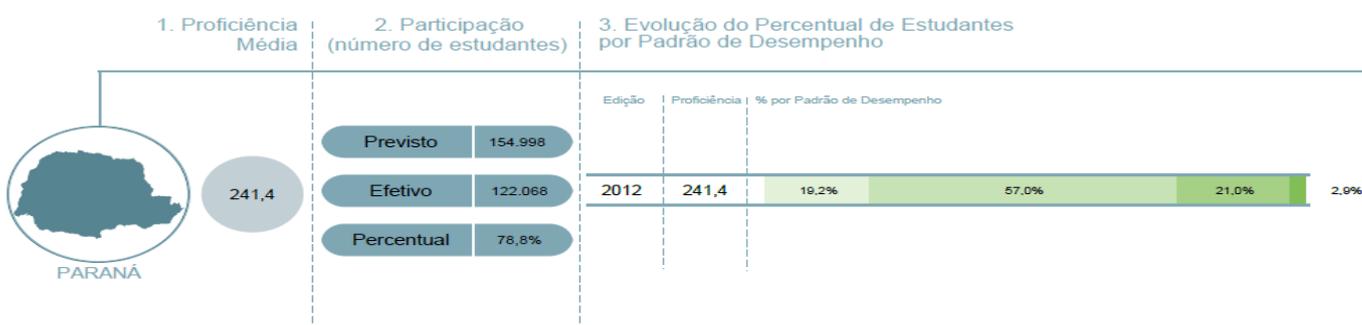
Nesta tabela podemos observar os resultados da avaliação do SAEP de nossa escola em proficiência em matemática, podemos ver como uma ação diferenciada, onde nossos alunos são respeitado dentro de sua cultural e motivado a trabalhar os resultados surgem. A proficiência de nossa escola foi maior nesta disciplina do que a média do estado.

Agora observamos na tabela abaixo a proficiência de nossa escola na mesma avaliação no mesmo ano, mas em língua Portuguesa.

RESULTADOS SAEP 2012 REDE ESTADUAL



NRE: IBAITI
MUNICÍPIO: TOMAZINA
ESCOLA: YVY PORA E E IND ENS FUND
9º ANO
Língua Portuguesa



Nesta tabela que apresenta os resultados da avaliação, podemos perceber que em língua portuguesa a média de proficiência de nossa escola foi menor que a média no estado, do Núcleo Regional de Educação de Ibaiti que não aparece aqui e foi maior apenas que a média do município, mas podemos perceber uma média significativa de porcentual dentro do adequado, utilizei o verso da tabela para dar destaque neste dado.

Esta foi a primeira avaliação externa que nossa escola participou, uma vez que a prova Brasil, não participamos pela quantidade de alunos no 9º ano ser inferior ao exigido. Assim no decorrer dos anos posteriores as médias em proficiências

foram numa crescente e oscilando em alguns casos dependendo do perfil das turmas.

A tabela abaixo apresenta as medias de proficiências dos alunos do 9 ano de 2019, alunos que quando entramos pegamos desde os anos iniciais.

Escola:		YVY PORA E E IND EI EF		BOLETIM		 PARANÁ GOVERNO DO ESTADO <small>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE</small>	
Município:		Tomazina					
NRE:		IBAITI					
Percentual de Participação		9º Ano - Ensino Fundamental		3ª/4ª Série		Ensino Médio	
Escola		100%		-			
NRE		92%		84%			
Paraná		82%		73%			
Língua Portuguesa - 9º Ano EF		% de Estudantes em cada Padrão de Desempenho					
		Proficiência Média	Abaixo do básico até 200	Básico 200 a 275	Adequado 275 a 325	Avançado acima de 325	
Escola		251,9	0%	75%	25%	0%	
NRE		252,6	17%	53%	26%	4%	
Paraná		246,9	20%	48%	26%	5%	
Matemática - 9º Ano EF		% de Estudantes em cada Padrão de Desempenho					
		Proficiência Média	Abaixo do básico até 225	Básico 225 a 300	Adequado 300 a 350	Avançado acima de 350	
Escola		278,7	0%	75%	25%	0%	
NRE		260,2	23%	59%	15%	3%	
Paraná		255,9	27%	55%	15%	3%	

Analisando esta tabela podemos identificar que a média de proficiência de nossa escola indígena, deu salto significativo em sete anos de um trabalho com base em um currículo intercultural, onde agora nossos alunos não apresentam porcentagem dentro do quadro **abaixo do básico**, 0% e no quadro **Básico** temos uma elevação significativa 75% e no quadro **Adequado** 25%, na verdade os resultados em matemática do ano de 2018 também são positivo, com outra em que 66,7% **Adequado** e 0% no **abaixo do básico**, isso tudo com referência nos anseios da comunidade e no princípio pedagógico da Pedagogia Histórico Crítico, que vem funcionando de maneira satisfatórios para a aprendizagem de nossos alunos.

Muitas são a críticas nossas a esta avaliação externa que avalia somente os conhecimentos técnicos da língua Portuguesa e da Matemática, com exercícios totalmente diferente dos praticados dentro do tekoa para a solução de problemas. Mas mesmo assim nossos alunos estão mostrando como eles estão conseguindo se apropriar dos conhecimentos.

Outro fator importante para levar em consideração é o fato de nossos parentes indígenas e nossas famílias vem de um contexto onde quase todo seu sustento vem praticamente do seu trabalho na terra, e seus filhos, nossos alunos quando não estão na escola estão trabalhando ajudando seus pais nas tarefas do lar. Assim todo esses trabalhos com os Projetos Curriculares Intercultural, não fica somente num exercício escolar, muito do que se aprende dentro da escola é pontencializado em suas práticas no dia a dia junto da família e do tekoa .

Com uma metodologia de ensino assim onde nossas crianças e jovens são reconhecidos e valorizados como povo indígena de pertencimento de um saber qualificadíssimo, onde a responsabilidade não está exclusivamente a trabalho da escola, mas sim de todo o Tekoa, conseguimos resultados significativos no decorrer do processo de aprendizados no dia a dia da escola.

Ótimos são os resultados em avaliações externas de nosso estado como Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), um dos sistemas de avaliação que nossa escola participa como dito antes. Isso faz com que todos nós da Escola Estadual Indígena Yvy Porã-EIEF, junto com a comunidade indígena não tenhamos duvida da importância da Gestão Indígena nas Escolas Indígenas, assim como assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Nossa comunidade mostrou como uma instituição que por séculos, serviu mais para nossa exploração, violência contra nossa subjetividade e o genocídio, pode quando utilizada por nos povos indígenas, servir para a manutenção de nossa filosofia tradicional do bem comunitário, a sustentabilidade de nos Tekoa e do Nhandereko e para a emancipação e empoderamento, no caminho da resistência contra as violações de nossos direitos originários.

5.5 A Escola Indígena e a Terra Indígena Pinhalzinho na contínua formação de novos líderes guarani.

Os Txamõis e lideranças guaranis de nosso Tekoa continuam mostrando como é possível resistir e manter o Nhandereko, se apropriando de novos meios sociais para isso. Atuando sempre na defesa de seus direitos e reclamando políticas públicas com justiça social, onde todas as ações realizadas no ambiente escolar nos mostraram isso, um trabalho árduo para a consolidação de políticas públicas.

Quando discutimos tudo que a nossa comunidade conquistou desde a gestão territorial, a autonomia política e mais recente a gestão etnoeducacional de nosso tekoa, sempre fica a certeza que precisamos avançar muito, pois a sociedade capitalista, descendentes dos exploradores que roubaram os nossos territórios tradicionais, não abandona seu desejo por continuar roubando e acumulando as riquezas existentes em nossas terras.

Assim a comunidade não abre mão da formação de nossas crianças e jovens desde a escola, mostrando por meio de sua participação ativa nas atividades cotidiana da comunidade o preço que se tem por estar vivendo em um território demarcado.

Desta forma as lideranças intensificam dentro da comunidade as atividades culturais, como A Mostra Cultural e a Feira de Sementes, onde além de servir para o fim de apresentar sua soberania alimentar, com a autonomia de nossas sementes tradicionais, e a produção de artesanatos e cânticos sagrados, também são espaços políticos, onde muitas memórias são recordadas e estratégias são reafirmadas, no sentido da autonomia local.

Autonomia esta que são constantemente discutidas tendo em vista, que essa força é encarada pelos líderes da sociedade capitalista, como algo que atrapalha o pleno desenvolvimento do capitalismo. Com isso nossos jovens são envolvidos nestas discussões que os txamõis não abrem mãos de suas presenças para que nossa autonomia étnica e territorial não seja roubada de nós como foi feito com outros povos.

Diante disso a comunidade tem grande expectativa que os professores indígenas, os jovens formados por esta escola, participando destas discussões em seus processos de ensino aprendizagem, tem grandes chances de continuar a luta e resistência de nosso povo, lapidando tanto os jovens como os professores indígenas e não indígenas.

Para nós Guaranis Nhandewa em todos os espaços em que nossas lembranças e memória, nos levam a imagem de um ente querido da comunidade, este espaço se torna um ambiente sagrado para nós, pois ali vários sentimentos surgem de alegria, de tristeza, de indignação e até mesmo de fúria.

A partir do momento em que nos elevemos a escola ao nível que nossos sábios manifestarem seus conhecimentos dentro deste espaço, a escola passou a ser mais um dos grandes lugares para o nosso povo. De acordo com isso, a

comunidade tem um dever, uma responsabilidade e um zelo muito grandes por esta instituição que nós passamos a se apropriar para os nossos fins.

Todo esse processo é muito importante para entender todo o desenvolvimento pelo qual a nossa escola passou, pois se não tivesse a comunidade tomado este espaço, como o lugar de reuniões comunitárias, espaço de ensinamentos autônomos, abrigos para parentes indígenas que vem de outros Tekoas, espaços de dar as últimas palavras para os entes queridos que faleceram, em casos onde a escola é utilizada para os velórios, seu prestígio não alcançaria o nível alcançado, como um espaço comunitário político forte.

Sem todas essas demandas que a escola assumiu, ela não conseguiria seu papel central na comunidade, de espaço de possibilidade das esperanças de uma transformação social para nossos jovens, haja visto que no estrato social da sociedade brasileira ainda somos considerados por muitos dados estatísticos como um povo que vive na vulnerabilidade, e a manutenção cultural de nossos Nhandereko.

6. CONCLUSÃO

Chegando ao final do trabalho desta pesquisa faz-se necessário dizer que foi muito importante pesquisar mais, estudar, ler autores que falam sobre a questão indígena no Brasil e na América Latina, registrar aquilo que fazemos na escola e todo o processo de criação de uma educação intercultural.

O estudo das políticas educacionais permitiu-nos compreender que tudo que ocorre nas escolas tem relação com as decisões econômicas do país, e sendo o Brasil, um país historicamente explorado, desde a colonização, e se mantém ainda, sob os pressupostos e as determinações do sistema capitalista mundial e de seus órgãos como os organismos internacionais.

O percurso de estudos sobre as leis que amparam uma educação escolar indígena, específica e diferenciada permite, a nós indígenas, compreendermos que há muitas leis, decretos, Pareceres, Portarias Interministerial e muitos direitos, que não se concretizam, muitas vezes não saem do papel e que, entes públicos deveriam ser mais organizados para cumprir com as leis que foram definidas nas instâncias superiores, caso contrário, continua-se o colonialismo, a imposição por sobre nós, os povos indígenas, de ideias ocidentais que podem enfraquecer os nossos conhecimentos. Não queremos isto e não aceitamos isso porque somos povos ancestrais, munidos de nossos próprios conhecimentos que nos manteve até hoje mesmo diante de toda barbárie, expropriação e exploração a que fomos submetidos.

Durante mais de 500 temos resistido para podermos continuar sendo indígenas e viver com base em nossas tradições ancestrais.

Assim tendo por objeto deste trabalho a pesquisa sobre os impactos das Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena, com o foco no desenvolvimento da autonomia do processo educativo da Escola estadual indígena Yvy Porã, conseguimos por meio da contextualização histórica, das investigações, análises, avaliações e das referências bibliográficas, compreendemos o lugar de fala, de conquistas e ao mesmo tempo a morosidade por parte do estado para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena Intercultural.

Ao optarmos por uma orientação de pesquisa no viés do referencial materialismo histórico dialético, analisando o processo histórico de nosso povo Guarani Nhandewa, como um fenômeno do tempo e espaço, ligado a todo o

processo de acumulação e exploração do sistema capitalista, desde a chegada dos invasores europeus, conseguimos ter um leque muito maior de compreensão das conquistas e da morosidade das Políticas Públicas destinadas a nós indígenas.

Para que isso fosse possível tivemos que realizar toda uma leitura e análise, das condicionantes que propiciaram o desenvolvimento do sistema capitalista e do processo econômico hegemônico, que explorara a mão de obra do trabalhador transformando em um sujeito sem a intelectualidade do trabalho, sem o tempo e espaço próprio, que outrora era seus bens mais valiosos.

Concluimos assim que o processo de formação e de organização do trabalho tem reflexos imediatos sobre o indivíduo. O indivíduo se fortalece quando absorve cultura e se emancipa, dessa maneira não podemos pensar no indivíduo sem refletir sobre a sociedade do trabalho que influencia e modela este sujeito, assim não podemos imaginar uma emancipação do indivíduo em uma sociedade não emancipada. Na realidade, nos dias de hoje o trabalho sob o jugo do sistema capitalista opressor não permite ao indivíduo que se desenvolva como homem livre, ao contrário este processo provoca uma profunda alienação da consciência mediante a alienação da produtividade do trabalho.

Nos dias atuais, os indivíduos, herdeiros de todo este processo histórico, estão sob uma estrutura de organização que no trabalho produzido não tem a manifestação da sua própria vida, isso serve somente como um meio de sobrevivência. Como o trabalhador não consegue mais se identificar com o seu próprio trabalho, ela não se reconhece no que produz e não compreende as relações presentes no processo de produção; assim, também o outro lhe é estranho. O reflexo disso é a banalização dos sentimentos. Cada vez mais não nos importamos e se intensificam as tragédias humanitárias, a frieza das pessoas umas para com as outras e a falta da consciência do pertencimento de classe.

Todo esse processo que amputou muito do conhecimento, autonomia e vida do trabalhador, se desenvolveu de maneira não tão diferente com o que aconteceu com o nosso povo indígena. Visto que vivemos em uma sociedade regida pela mesma ordem em que os trabalhadores se relacionam. Processo esse que ao longo do tempo trouxe os prejuízos históricos sérios, como os roubos e exploração das nossas terras, onde conseqüentemente a subjetividade de nosso Nhandereko foi sendo transformado no tempo e espaço, nos deixando a mercê de Políticas assimilacionista e reducionista.

A pesquisa nos levou a compreendermos que todo esse processo teve como meio de garantia, a consolidação do Moderno Estado Nação, onde instituições criadas serviram mais para que os desejos da classe burguesa fossem protegidos e que sua luta pela perpetua acumulação de capital, tivessem os mecanismos favoráveis para a sua realização.

Entendemos que as manobras realizadas pelo o sistema capitalista sempre foram no sentido da perpetuação de seu poder, utilizando os meios legais de legitimação do Estado-nação, para sua apropriação e acumulação do capital, isso que legitima as reformas na estrutura do estado com viés neoliberal. Essas medidas vão no decorrer do processo histórico ganhando novas roupagens, onde com a falácia de respeito á diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais, se torna o mecanismo por onde a classe que constitui o governo dentro dos Estados continuassem se apropriando desta ferramenta para manter os meios de produção nas mãos da burguesia e o controle social por meio da coesão social.

Com essa pesquisa vemos que tudo isso não foi diferente na questão da exploração dos territórios tradicionais e violência do nosso povo indígena, pois essas instituições que protege e cria meios para a ação da burguesia capitalista, usa de decretos, cartas oficiais e legislações, para abrir os meios para que essa classe explorasse e destruíssem nossos territórios, nosso Nhadereko e nossa sabedoria tradicional.

Esse processo passa a potencializar-se a partir das superações das crises do capital onde países em desenvolvimento, perdem sua força de intervenção junto a sua economias nacionais, não tendo forças para atender as necessidades de bases, isso somado aos problemas relacionados com as péssimas condições educacionais, extrema pobreza, desemprego e as desigualdades sociais, aonde a burguesia capitalista concentra grande parte da produção dos países e os trabalhadores estão completamente fora desta distribuição da produção.

Neste processo o Estado atende ao seu objetivo de legitimar esse novo paradigma de mercado livre controlador da ordem, por meio da coesão social, uma máquina para proteger os interesses do capital transnacional, numa lógica do capital não mais contra o estado e sim agindo por meio dele garantindo a sobrevivência desta nova ordem.

Concluimos este trabalho com o entendimento que a formação da sociedade moderna capitalista passa por ininterrupto movimento de luta de classes, que cria

tanto rupturas com os antigos regimes, como perpetua e consolida a hegemonia da classe que está em emergência, além de proporcionar reformas gradativas ao longo do tempo, que neste processo histórico, a vida humana vai sendo transformada e obrigada a se adaptar, pela a relação de trabalho e produção. “[...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisa existir desta forma.” (ADORNO, 1995, p. 178).

A escola neste processo assume uma responsabilidade muito grande, uma vez que se apresenta em sua ideia epistemológica, como sendo uma ferramenta que pode oportunizar a superação das desigualdades sociais existentes, mas dentro do desenrolar das relações sociais, entre aqueles que têm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho.

Compreendemos neste trabalho de pesquisa, que ao mesmo tempo que ela é uma grande conquista, resultado das lutas de classes, a mesma não divorciou da influência da classe dominante, atuando mais como uma instituição que perpetua os processos de desigualdades, uma vez que enquanto não estiver superada a divisão entre capital-estado e trabalho, não poderá essa atuar de maneira a propor a sua real função que é a emancipação do sujeito “[...] o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção da minoridade, e por que é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em sua situação formativa concreta”. (ADORNO, 1995, p. 180).

Entendemos que o resultado da educação não será positivo quando assegurado numa influência direta com o relacionamento do capitalismo e por Políticas públicas assistidas no viés neoliberal, que identifica como responsável pelo o bom desenvolvimento humano somente a subjetividade dos sujeitos, e não vê que este é parte de um processo histórico com grande carga de influência sobre esses indivíduos, onde os meios de produção estão nas mãos de poucos e a burguesia capitalista não permite ser questionado sobre o meio de acumulação e apropriação.

Na sociedade burguesa atual a produção é social, mas o uso desta produção é individual, em um sistema assim entendemos que o processo educativo terá grandes dificuldades para obter resultados positivos.

Assim fomos descobrindo como os organismos Internacionais, com grande destaque para o Banco Mundial, elegem a educação como meio para o desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe, e a superação da pobreza

nos países periféricos, com o foco em uma educação para toda a vida, onde os sujeitos têm que aprender a se relacionar com os demais, buscando a cooperação, a solidariedade e o respeito a diversidades.

Mas quando analisado essas políticas na prática da ação e não por meio do discurso apenas, vemos que seu interesse é que os povos indígenas aprendam a viver em um ambiente de completo abuso aos seus direitos fundamentais a vida, na marginalidade, e abandonados por parte dos estados, sendo constantemente explorado em suas relações sociais, não buscando à superação das desigualdades sociais em que vivemos.

Analisando essas leituras podemos tomar como base para a interpretação de nossa realidade indígena atual, isso para todas as questões que envolvem as nossas demandas, mas como o caso aqui a Educação Escolar Indígena, vemos que as mesmas ações desenvolvidas pelo estado colonialista no sentido de dominação, passa a ser reaplicada para o nosso povo indígena com toda suas intenções blindadas.

Entendemos que os resultados da Educação Escolar Indígena não serão positivos quando assegurado numa influencia neoliberal, onde o capital transnacional atua por meio do estado, que identifica como responsável pelo o bom desenvolvimento humano, somente a subjetividade do sujeito indígena, e não vê que a ordem do capital tem um peso forte neste processo histórico, onde os meios de produção estão nas mãos de poucos e a classe dominante não permite ser questionado sobre o meio de acumulação e seu domínio, reduzindo os nossos povos indígenas em territórios minúsculos deixando a mercê da extrema pobreza.

Em um sistema assim entendemos que o processo educativo terá grande dificuldades para ter resultados positivos. Na verdade, com essas interferências dos organismos internacionais, o protetor do capital mundial, que reflete os interesses da burguesia capitalista, mostra que realmente temos um projeto de educação como uma ferramenta para administração a pobreza para nosso povo.

O processo histórico das políticas públicas analisado neste trabalho pode ser entendido de duas maneiras, como uma ferramenta por onde o sistema capitalista passa a se consolidar como uma força de dominação sobre as demais classes sociais da sociedade, ou por uma conquista da classe trabalhadora, mediante a um confronto de não aceitar as condições de exploração em que os sujeitos estão inseridos.

Neste processo de não aceitar as condições de exploração em que vivem, este trabalho evidencia o protagonista o nosso movimento indígena, uma vez que apresentamos a presença do movimento indígena no final dos anos 70 e 80, na luta para que nossa voz fosse ouvida e respeitada no território brasileiro, assim as políticas públicas destinadas aos interesses dos movimentos sociais populares, são para nós uma grande conquista, que passou a ser materializada na constituição federal e por meio desta uma grande quantidade de legislações passar a assegurar direitos específicos para o nosso povo.

Compreendemos que a partir dos anos 1990, muito se avançou sobre a garantia de direitos específicos para a Educação Escolar Indígena em todo o território brasileiro, isso veio ainda a potencializar a partir de um governo progressista nos anos de 2003. Neste momento as formações para professores indígenas aumentaram, também o acesso as universidades, o número de autorização de funcionamento e abertura de escolas indígenas expandiu, e o principal o aumento do financiamento da educação básica e ensino superior.

E como consequência deste processo de conquista e seu fortalecimento mediante a um governo com o viés progressista, e por meio da consciência de sua história como povo indígena, sempre deixado a margem da história brasileira e a compreensão do processo violento de exploração pelo qual passou, nos guaranis Nhandewa da Terra Indígena Pinhalzinho, se aproveitamos de todos os seus direitos conquistados em forma de política pública, para efetivar nossos projetos societários para as futuras gerações envolvendo a Escola Estadual Indígena Pinhalzinho.

Mas neste processo da utilização e execução das políticas públicas por nossa Terra Indígena e nossas lideranças, apresentado neste trabalho, o que se evidencia é um trabalho árduo dos professores indígenas, das lideranças e cacique desta comunidade, por um lado, e por outro a morosidade da efetivação desta, por parte do Estado e das instituições responsáveis para sua concretização, pois em todo o nosso processo de luta por uma escola que atenda os anseios do nosso povo, esse se deu mais em um trabalho de consciência histórica e da autonomia de auto governo de nossa comunidade, do que por parte da atenção e do trabalho das instituições responsáveis para além de concretizar as demandas estabelecidas nas legislações darem os suportes necessários.

Todo o trabalho da Terra Indígena Pinhalzinho juntamente com a Escola Estadual Indígena Yvy Porã Educação Infantil e Ensino Fundamental, ao invés de

serem favorecido ou facilitado, por parte do Estado do Paraná e de sua secretária, como garantido nas legislações vigentes, na verdade mais dificultaram a realização de uma Educação Escolar Indígena Intercultural autônoma do que a favoreceu, por nos inserir como uma escola da educação básica com mesmas diretrizes.

Se não tivesse ocorrido o processo de autonomia da formação dos professores indígenas e não indígenas, por parte da comunidade e lideranças, as políticas públicas não seriam atendidas dentro deste território indígena, pois quem de fato efetivou as legislações para atender as demandas de nosso povo foram as nossas lideranças guaranis.

Em todo esse processo da compreensão dos fatos históricos dentro de um processo que reflete a exploração do capital, por parte das nossas lideranças, foi muito importante, uma vez que acredito que não acontecendo isso das muitas conquistas das políticas públicas, só teríamos o direito de ter uma Escola Indígena dentro do território com o nome de Escola indígena como sendo diferenciado.

A escola por meio deste processo de tomada de consciência indígena tem sido para nós um grande caminho para a manutenção de nossa ancestralidade e de acesso a novos conhecimentos dos quais necessitamos, uma vez que nosso território foi drasticamente reduzido, nossas práticas ancestrais de sustentabilidade e equilíbrio ambiental se veem ameaçadas com a falta de florestas, grandes matas, animais de caça e pesca, insetos polinizadores, água limpa e saudável dos rios.

A ganancia, destruição e ações exploratórias do capitalismo, implementadas, atualmente por uso de agrotóxicos e a produção do agronegócio, tem tornado a vida dos povos indígenas, principalmente dos jovens e crianças, tornando muito difícil a manutenção dos etnosconhecimentos sem uma prática escolar no viés da Interculturalidade, pois a cada dia, se deparam mais com os fetiches da sociedade de mercado que avança por sobre a nossa vida indígena.

Em nosso projeto intercultural, construído com a força das lideranças, a ação de nossos sábios, o apoio da nossa comunidade e o trabalho de nossos professores – índios e não índios – tem tornado a escola uma instituição que permeia toda a vida de nossos jovens, fortalecendo suas identidades e consciência étnica. Empoderando também sua formação para viver, trabalhar e ter sustentabilidade sem deixar jamais de saber que somos Guarani Nhandewa e estamos sobre estes territórios por milhares de anos.

Com os estudos por meio da escola os jovens e crianças Guarani podem conhecer documentos, tratados, leis e saber que discursos são manipulados pelos interesses econômicos da classe dominante – como o discurso do vazio demográfico que objetivou apagar nossa existência ancestral sobre as terras do Paraná.

Procuramos mostrar que uma Educação Intercultural não sai da lei e entra para escola de forma automática. Faz-se necessário um processo de construção que conte, principalmente, com a ação das lideranças, que, tomando os rumos da escola podem impulsioná-la a ser uma instituição imprescindível para os povos indígenas.

Nenhum projeto intercultural é pronto e acabado, ele está permanentemente em construção e necessita dos indígenas para se concretizar. As lideranças indígenas assim como a comunidade tem que ter lugar de fala e de destaque nos projetos educativos escolares de suas comunidades. Nossa experiência nos mostra que sem os sábios, os mais velhos, a educação intercultural não se realiza.

Evidenciamos por meio deste trabalho que a interculturalidade de qualidade da escola Estadual Indígena Yvy Porã EIEF, não se trata de simplesmente chamar os velhos para contar histórias na escola. Isto também é importante, mas, trata-se de tirar a escola de dentro de suas cercas, de seus muros, e expandi-la por todo o Tekoa.

Internamente os calendários, o currículo, o horário, os materiais, a formação de professores, as avaliações e tudo o mais que diz respeito à escola precisa ser alterado se quisermos uma escola intercultural feita por nós, os indígenas. O termo interculturalidade se não for reelaborado e realimentado a cada dia pelas comunidades, torna-se palavra solta, sem vida, sem cultura indígena e serve apenas para ser usada em discursos e legislações.

A resistência organizada dos povos indígenas, conforme tem ocorrido em mais de 520 anos, tem pressionada a resignificação da escola, e é isso que vimos pelo trabalho escolar da Escola Yvy Porã, que tem a resistência de um modelo de ensino da educação básica do estado do Paraná extremamente estranho aos seus interesses. As lideranças espera que os entes públicos o papel de não obstruir o que foi decidido pelas lideranças e professores indígenas em seus fóruns e conferencias nacionais – como, por exemplo, as CONEEIs.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A natureza contraditória do Estado capitalista na era na financeirização. **Estudos de Sociologia**, v. 4, n. 6, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107038>>.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola**: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

ÂNGELO, Francisca N. P. **A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil**. Disponível em http://www.indiosonline.net/educacao_escolar_indigena_e_diversidade/

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36 Reunião anual ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/qt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf Acesso em: 15 de agosto de 2011.

BARONNET, Bruno. La Educación Zapatista como base de la autonomía en el sureste Mexicano. **Educação & Realidade**, v. 40, n.3, p. 705-723, 2015.

BOGINI, SAUL. **O Discurso de Resistência e Revide em Conquista Espiritual (1639), de Antonio Ruiz de Montoya**: Ação e Reação Jesuítica e Indígena na Colonização Ibérica da Região do Guairá. MARINGÁ, 2008

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. Expressão Popular: São Paulo, 2010

BONFIL BATALLA, Guillermo. **América Latina**: etnodesarrollo, etnocidio. Costa Rica: FLASCO, 1982.

BORGES, André. **Governança e política educacional**: a agenda recente do Banco Mundial. Red Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 23. Ed. Brasília, DF: Senado, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVERMAN, Hanry. Princípios e efeitos da gerência científica. In: _____. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974. p. 112-123.

BRESCIANI, M. S. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos et al. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. **Brasília: Presidência da República**, v. 1, 1995.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Estudos Sobre Educação Bilingue Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: 03 de jan. 2011.

CAVALCANTI, Marilda Couto; MAHER, Tereza Machado. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, Lucy. (Org.) **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

CARDOSO, Jayme Antonio. **Atlas Histórico do Paraná**. 2.ed. ver. Ampl. Curitiba Livraria do Chain, Editora, 1986.

Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), fevereiro de 2008. Disponível em: <http://url20.ca/4jn>. Acesso em: 11 fev. 2011.

_____. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), setembro de 2005.

CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-66.

CORIAT, Benjami. O taylorismo e a expropriação do saber operário: In PIMENTEL, DUARTE et al. (org). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A área do jogo, 1985. p. 79-107.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988. p.13-61.

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho Costa. **Nhandewa Aywu**: fonologia do Nhandewa-Guarani. Campinas: Curt Nimuendajú, 2010.

CROSSO, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina. 2007.

DALE, Roger. **A sociologia da educação e o Estado após a globalização**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba: SEED – Pr., 2006. – 88 p. – (Cadernos Temáticos).

FAUSTINO, Rosangela Celia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M, BARROCO, S.M.S. (orgs). **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. 2, ed. Maringá: Eduem, 2010.

FERNANDES, Leticia. **Nossos Guerreiros continuarão**: etnografia sobre os Nhandewa de Ywy Porã (Abatiá-Pr). Curitiba, 2018.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. 1998, vol.24, n.1

FORD, Henry. Introdução: qual a minha idéia? In: _____. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 11-24.

FORD, Henry. O homem e a máquina. In: _____. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 72-79.

FORD, Henry. O horror à máquina. In: _____. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 80-88.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé. In: SILVA, Sidney de

Souza. **Línguas em contato**: cenários de bilinguismo no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

FRIEDMAN, Milton. Relação entre liberdade econômica e liberdade política. In: ____ **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 17-28.

FRIEDMAN, Milton. Papel do governo numa sociedade livre. In: ____ **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 29-41.

FRIEDMAN, Milton. Papel do governo na educação. In: ____ **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 29-41.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá: EDUEM, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: _____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 375-413.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina**: balanço de uma década. Preal, 1999. n.15.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Das leis para a prática**: impasses persistências no campo da educação escolar indígena no país. Cadernos de Educação Escolar Indígena- 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004. Disponível em:
http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/007_LuisDonisete_DasLeiaParaAPratICA.pdf. Acesso em 03 de jan. 2011.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135- 162.

HEMMING, J. **O ouro vermelho**. São Paulo: Edusp, 2007. Apêndice. A população do Brasil em 1500.

HORRHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Indivíduo. In: _____. **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix; Editora da USP, 1973. p. 45-55.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, 2001.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, v. 4, n. 6, 1999.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, n. 28, 2007.

KONDO, Rosana Hass. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho**

(Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã” Rosana Hass Kondo. Ponta Grossa, 2013.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In:

LAUGLO, J. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 11-36, 1997.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

Marx, K., & Engels, F. **Manifesto do partido comunista**. Editora Avante , Lisboa, 1997.

MARANHO, Milena Fernandes. Os caminhos da luxúria: **mesmo sobre a sombra da inquietação, os primeiros colos se dedicaram com a liberdade sexual no novo mundo**. História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. V.1, n.93, p 18-22, jun 2013.

MARCUSE, Herbert. **As novas formas de controle**. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 23-37.

MARX, Karl. A Chamada Acumulação Primitiva. In:_____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, Vol. I, cap. XXIV. p. 828-882.

MARX. K. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989, Livro I, Vol.I, cap. XII.p. 386-422.

MARX. K. A maquinaria e a industria moderna. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, Vol. I. Cap. XII. p. 423-579.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. A **política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

MONTE, Nietta Lindenber. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 15, set./out./nov./dez. 2000.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. A língua indígena na escola: questões de políticas linguística. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001, p. 113-125.

- MOTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios kaingang**. MARINGÁ. 2009. EDUEM.
- MOTA, Lucio Tadeu. **Os kaingang do vale do rio Ivaí-pr**. MARINGÁ. 2008 EDUEM.
- MOTA, Lucio Tadeu. **Populações Indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais** / Lucio Tadeu Mota, Valéria Soares de Assis. Maringá: Eduem, 2008.
- MOTA, Lucio Tadeu. **As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/ Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais**. Dourados: Revista de História. 2007.
- MUNDIAL, Banco (Ed.). **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Banco Mundial, 1996.
- NAGEL, L. H.; G.; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.) **Bases teóricas e práticas da Educação Brasileira**. Maringá: Eduem, 2018.
- NIMBUENDAJU, Curt. **APONTAMENTOS SOBRE OS GUARANI**. São Paulo. Revista do Museu Paulista, N. S., Vol. VIII. 1950.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/UFF, 2009.
- PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, p. 87-108, 2008.
- PORTO, Maria Emília Monteiro. Terra Adentro: **as missões se alastram pelo nordeste por dois séculos e não se limitaram ao litoral**. História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. V.1, n.81, p 20 e 21, jun 2012.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- RAMOS, Alcida Rita. **Constituições Nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora da UGMG, 2012
- RENTERÍA, Miguel Ángel Sámano. **El desarrollo rural y los pueblos indígenas en la era de la globalización**. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3536/18.pdf>
- SANDER, Benno. **Educação na América Latina: identidade e globalização**. Educação, v. 31, n. 2, 2008.

SANTOS, Juliana Silva dos. **O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Saviani+Dermeval+-+Escola+e+Democracia.pdf

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello da. **O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs)** da OIE. 1999. P. 440-450.

UNICEF et al. Declaração Mundial sobre Educação para todos. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtiem, 1990.

VAINFAS, Ronaldo. **Soldados de Cristo: em defesa da igreja católica acuada pela reforma protestante, os jesuítas ganham o mundo.** História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. V.1, n.81, p 14-18, jun 2012.

VILAS BOAS, Márcia Cristina Altvater. Os povos indígenas brasileiros e a transição paradigmática: da integração à interação. Porto Alegre: **Núria Fabris Ed**, 2012.