

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

**A ETNOGEOGRAFIA GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA  
GLOBALIZAÇÃO**



**ISRAEL DA SILVA PINHEIRO**

**MARINGÁ  
2018**

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

**A ETNOGEOGRAFIA GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA  
GLOBALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>a</sup> ROSANGELA CELIA FAUSTINO

**MARINGÁ  
2018**

## **FICHA CATALOGRÁFICA:**

**Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.**

Para confecção da Ficha Catalográfica, o aluno deverá levar um exemplar impresso da Dissertação à Biblioteca Central da UEM. Agendamentos e informações:

<http://www.bce.uem.br/sib/catalogacao.php>

E-mail: [bce-pte@uem.br](mailto:bce-pte@uem.br)

Fone: (44)3011-4486 / (44)3011-4483

ISAEL DA SILVA PINHEIRO

**A ETNOGEOGRAFIA GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA  
GLOBALIZAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

**Titulares**

Prof. Dr. Rosangela Célia Faustino – UEM (orientadora)

Prof.Dr<sup>a</sup>.Marquiana Freitas Vilas Boas Gomes/UNICENTRO

Prof. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina Rodrigues – UEM

**Suplentes:**

Prof. Dr Marcos Aurelio Saquet UNIOESTE-PR

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Christine Berdusco Menezes/UEM

## **Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho)**



Aos Guarani do Norte do Paraná  
Uma terra com Mata,  
com água boa e  
com a presença constante de Nhanderu...

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus Nhanderú que, em todos os dias, se faz Guarani, Kaingang, Xetá, dentre muitos outros povos indígenas que habitam o Brasil.

Agradeço a minha avó, irmãos, tios e a todos os meus familiares que sempre estiveram presentes em minha vida.

Aos Caciques e lideranças de todas as terras indígenas do Paraná, e um agradecimento especial aos da Terra Indígena São Jerônimo, e também aos amigos índios e não índios, com os quais sempre estivemos juntos durante o dia a dia.

Um agradecimento às professoras da minha banca de mestrado: Marquiana Freitas Vilas Boas Gomes e Isabel Cristina Rodrigues, por todos os apontamentos e sugestões elaborados.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UEM, em especial as professoras das disciplinas cursadas ao longo do primeiro ano – Maria Terezinha Bellanda Galuch e Marcília Rosa Periotto – agradeço pelas discussões que tanto contribuíram com a minha formação.

Aos amigos e companheiros do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno – História da Universidade Estadual de Maringá – LAEE. Aos amigos indígenas do grupo de estudo do Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC), (Adriane, Arieli, Ronaldo, Virlei, Elieder, Edinaldo e Jéssica), pela gratificante convivência.

Agradeço aos meus amigos de pensionato e apartamento que acompanharam minha trajetória nestes dois anos, repleta de frustrações e conquistas. Ao meu amigo de apartamento Fábio Sukág Santiago pela paciência de escutar as divagações, meus argumentos, meus resultados. Obrigado pelos conselhos e pela amizade. Aos meus amigos (a) da Igreja, em especial ao casal – Lindamir (tia quita) e seu Cido, que me acolheram em sua casa.

A minha orientadora, Dr. Rosângela Célia Faustino, quem compreendeu minhas preocupações, minhas angústias, que teve comprometimento pela parceria que montamos desde o início da minha entrada no mestrado. Agradeço a confiança depositada em mim e, sobretudo, por seus ensinamentos e ajudas materiais, sem seu auxílio nunca teria me tornado o pesquisador que hoje sou.

Agradeço aos Guaraní que deram vida a esta dissertação. Agradeço o apoio e confiança em deixar um simples pesquisador como eu falar de suas histórias, memórias, culturas e dos seus territórios.

E, por fim ao meu pai Antonio Pinheiro, que não tive a oportunidade de conhecer, mas sei que existiu, pois se não fosse por ele, eu jamais teria chegado até esse nível.

“Vamos construir nossa casa e plantar, para podermos viver! Porque sem dúvida nossos filhos terão fome. Vão querer comer todos os dias. Nós não viveremos muito tempo mais sobre esta terra feia. Esta terra feia já não é mais suficientemente fresca para nós. Esta terra feia já não é mais um lugar que possamos continuar a frequentar”.

“Há muitas nações sobre a terra. Não se impacientem com elas! Continuem a dançar! Agitem seu chocalho de dança com força. Que suas irmãs os acompanhem com seus bastões de dança. Que elas saibam manejá-los! Entoem bem, sem se enganar, os cantos que Tupã lhes inspirou. Coletem-nos para suas irmãs: somente assim elas os saberão. Se não coletarem esses cantos, se não tiverem paciência, se a perseverança lhes faltar, se não tiverem paciência com seu próprio corpo, então vocês não adquirirão a força”.

Tirado do livro “A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani” (Pierre Clastres, 1990).



PINHEIRO, ISABEL DA SILVA. **A ETNOGEOGRAFIA GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO**. (207 p.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Rosângela Celia Faustino). Maringá, 2018.

## RESUMO

Sou indígena e professor guarani de Geografia na Educação Básica, na escola da Terra Indígena São Jerônimo, município de São Jerônimo da Serra-PR. Esse trabalho aborda a questão territorial, a política educacional para a educação escolar indígena e o ensino de Geografia nas escolas indígenas no contexto da globalização. Foi realizada junto aos grupos Guarani Nandeva do norte do Paraná a partir de pesquisas de campo, estudos documentais e bibliográficos. Buscamos enfatizar a concepção de etnogeografia guarani em relação ao lugar e ao território, fundamentado na hipótese de os conhecimentos próprios desse povo e que vêm sendo compartilhados ao longo das gerações por meio da reciprocidade e de práticas educativas prescindem do espaço escolar. Busquei realizar minha pesquisa de campo considerando a metodologia participante por ser a que mais se aproximou da minha intencionalidade de conceber os guarani como sujeitos interlocutores da pesquisa. A partir dos relatos colhidos sobre as trajetórias de vidas, localização das aldeias, histórias, narrativas míticas, concepção de território e a religião, foi possível, ao meu ver, recuperar uma etnogeografia que retrata um modo de se relacionar com a natureza e o território e sua importância para a atualização das experiências e dos vínculos afetivos com os espaços onde vivem ou viveram os antepassados guarani. O trabalho de campo e as entrevistas com os *tudjá* e *txamói* (mais velhos, rezadores) e professores, possibilitaram discutir alguns aspectos da concepção de território própria do povo guarani, articulados aos conhecimentos sistematizados cientificamente pela sociedade ocidental. Busquei discutir o modo como esses conhecimentos podem contribuir para a construção de uma educação escolarizada e diferenciada que mais se aproxime do modo de vida guarani. As análises dos depoimentos revelaram que a etnogeografia constitui-se num dos aspectos centrais na organização da vida social Guarani baseada, sobretudo, na língua, na economia de reciprocidade, na relação de parentesco e na presença junto ao território. Essas reflexões pretendem contribuir com o debate para a construção de uma visão crítica da sociedade e da função social da escola nas aldeias, no sentido de respeitar, valorizar e incorporar outros saberes, práticas culturais e linguísticas próprias dos Guarani em áreas exíguas. Procurei mostrar, também, a insuficiência de terras das aldeias e os problemas sociais decorrentes das superposições buscando evidenciar que os guarani sofrem toda sorte de impactos sociais, ambientais e econômicos na sociedade capitalista. Alguns grupos como, por exemplo, os da TI Ywy Porã/Posto Velho encontram-se acucados e necessitam de terras, rios, floresta, em ambiente adequado para sua reprodução física e cultural. O estudo da política educacional atual, principalmente do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas evidenciam ser necessário que os próprios professores indígenas, junto com suas comunidades, repensem o ensino da geografia e busquem o desenvolvimento da etnogeografia na escola indígena.

**Palavras-Chave:** Guarani; Território; Educação Escolar Indígena; Etno-Geografia.

PINHEIRO, ISABEL DA SILVA. **THE GUARANI ETHNOGOGUE IN THE NORTH OF PARANÁ: INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION.** (207 p.) Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: (Rosângela Celia Faustino). Maringá, 2018.

### **ABSTRACT**

I am indigenous and Guaraní professor of Geography in Basic Education, at the school of the São Jerônimo Indigenous Land, municipality of São Jerônimo da Serra-PR. This work addresses the territorial issue, the educational policy for indigenous school education and the teaching of Geography in indigenous schools in the context of globalization. It was carried out together with the Guaraní Ñandeva groups from northern Paraná, based on field research, documentary and bibliographic studies. We seek to emphasize the conception of Guaraní ethnogeography in relation to place and territory, based on the hypothesis that the knowledge of these people and that have been shared throughout the generations through reciprocity and educational practices, do away with the school space. I sought to carry out my field research considering the participant methodology because it was the one that most approached my intentionality of conceiving the Guaraní as interlocutors of the research. From the reports collected on the trajectories of lives, location of villages, stories, mythical narratives, conception of territory and religion, it was possible, in my view, to recover an ethnogeography that portrays a way of relating to nature and territory and its importance for the updating of experiences and affective bonds with the spaces where the Guaraní ancestors live or lived. Fieldwork and interviews with the Tujá and Txamói (elders, rezadores) and teachers allowed to discuss some aspects of the concept of the territory of the Guaraní people, articulated to the knowledge systematized scientifically by Western society. I have tried to discuss how this knowledge can contribute to the construction of a school education that is closer to the Guaraní way of life. The analysis of the testimonies revealed that ethnogeography is one of the central aspects in the organization of Guaraní social life based, above all, on the language, the economy of reciprocity, the relationship of kinship and presence in the territory. These reflections intend to contribute with the debate to construct a critical view of the society and the social function of the school in the villages, in order to respect, value and incorporate other knowledge, cultural and linguistic practices characteristic of the Guaraní in small areas. I also tried to show the insufficiency of the village lands and the social problems caused by the overlapping to show that the Guaraní suffer all kinds of social, environmental and economic impacts on capitalist society. Some groups, such as TI Ywy Porã / Posto Velho, are trapped and need land, rivers, forests, in an environment suitable for their physical and cultural reproduction. The study of current educational policy, especially the National Curriculum Framework for Indigenous Schools, shows that it is necessary for the indigenous teachers themselves, together with their communities, to rethink the teaching of geography and seek the development of ethnogeography in the indigenous school.

**Keywords:** Guaraní; Territory; Indigenous School Education; Ethno-Geography.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1:</b> Localização da Messorregião Norte Pioneiro .....                                                                                         | 41  |
| <b>Figura 2:</b> Governo do Paraná: Messorregião Norte Pioneiro (2017).....                                                                               | 42  |
| <b>Figura 3:</b> Mapa Geológico do estado do Paraná .....                                                                                                 | 43  |
| <b>Figura 4:</b> Classificação Climática - Segundo Koppen.....                                                                                            | 44  |
| <b>Figura 5:</b> Temperatura Média - Anual.....                                                                                                           | 45  |
| <b>Figura 6:</b> Mapa da biodiversidade do Paraná .....                                                                                                   | 46  |
| <b>Figura 7:</b> Unidades hidrográficas da bacia do rio Tibagi.....                                                                                       | 48  |
| <b>Figura 8:</b> Unidades de conservação no Paraná.....                                                                                                   | 49  |
| <b>Figura 9:</b> Localização das Terras Indígenas São Jerônimo, Ywy Porã, Laranjinha e Pinhalzinho Fonte: GÓES (2010).....                                | 50  |
| <b>Figura 10:</b> Ocupação, fronteiras e expedições no Paraná Fonte: GOMES (2009). ..                                                                     | 53  |
| <b>Figura 11:</b> Terra Indígena Barão de Antonina (1) e São Jerônimo (2).....                                                                            | 59  |
| <b>Figura 12:</b> Terras Indígenas no estado do Paraná .....                                                                                              | 65  |
| <b>Figura 13:</b> Cemitério Terra Indígena do Apucarantina, município de Tamarana .....                                                                   | 66  |
| <b>Figura 14:</b> Velório de Luciano Tikuen Araxó (Xetá) - Terra Indígena São Jerônimo                                                                    | 73  |
| <b>Figura 15:</b> Ofício entregue à prefeitura de São Jerônimo da Serra-PR .....                                                                          | 74  |
| <b>Figura 16:</b> Desenho sobre a presença dos povos indígenas no Paraná entre 1540 e 1640 Fonte: Cláudia Parellada e José Luiz de Carvalho (2006). ..... | 77  |
| <b>Figura 17:</b> Comportamento demográfico da população Guarani no Brasil 2001 - 2004 - 2008 Fonte: Carvalho (2013, p. 108). .....                       | 82  |
| <b>Figura 18:</b> Terras Indígenas Guarani segundo suas parciaisidades .....                                                                              | 83  |
| <b>Figura 19:</b> Terras Indígenas Guarani e suas parciaisidades .....                                                                                    | 84  |
| <b>Figura 20:</b> Vista da Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho, município de Abatiá ...                                                                   | 122 |
| <b>Figura 21:</b> Entrada da trilha - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho .....                                                                           | 126 |
| <b>Figura 22:</b> Retirada do mel de abelha do tronco de uma árvore - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho .....                                           | 127 |
| <b>Figura 23:</b> Coró de uma árvore encontrado durante a trilha - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho .....                                              | 128 |
| <b>Figura 24:</b> Litro para a retirada do mel de eiru (mel de abelha) - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho .....                                        | 128 |
| <b>Figura 25:</b> Vista do córrego que corta a Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho ....                                                                   | 129 |

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 26:</b> Crianças Guarani brincando no rio Laranjinha - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho Fonte: Pesquisa de campo (2017).....                       | 131 |
| <b>Figura 27:</b> Posto de saúde - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho .....                                                                                    | 132 |
| <b>Figura 28:</b> Sala de aula do antigo prédio onde funcionava a Escola Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope - Educação Infantil e Ensino Fundamental..... | 134 |
| <b>Figura 29:</b> Prédio novo da Escola Awa Tirope.....                                                                                                         | 135 |
| <b>Figura 30:</b> As turmas e as matrículas na escola Awa Tirope - Educação Infantil e Ensino Fundamental .....                                                 | 136 |
| <b>Figura 31:</b> I Fórum dos estudantes indígenas no Norte do Paraná (FAINP) - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho .....                                       | 137 |
| <b>Figura 32:</b> Único mapa que havia disponível na escola Awa Tirope .....                                                                                    | 157 |
| <b>Figura 33:</b> Local onde são realizados os eventos e as amostras culturais da escola Awa Tirope Fonte: Pesquisa de campo (2016). .....                      | 158 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                          | <b>15</b>  |
| Trajetória de vida, pesquisa e estudo.....                                                                          | 20         |
| <b>2. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA .....</b>                                                                            | <b>24</b>  |
| 2.1 Percurso metodológico.....                                                                                      | 28         |
| 2.2 Procedimento metodológico .....                                                                                 | 34         |
| <b>3. A TERRITORIALIDADE GUARANI E AS CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS<br/>DA REGIÃO NORTE PIONEIRA DO PARANÁ.....</b>   | <b>41</b>  |
| 3.1 Origens e formas do povoamento no Norte Pioneiro Paranaense .....                                               | 52         |
| 3.2 A presença indígena na região norte do Paraná .....                                                             | 61         |
| 3.3 Os Kaingang.....                                                                                                | 63         |
| 3.4 Os Xetá .....                                                                                                   | 67         |
| 3.5 Os Guarani .....                                                                                                | 76         |
| 3.6 Os índios guarani: distribuição e população .....                                                               | 79         |
| 3.7 Concepção de território: conhecimento e simbologia.....                                                         | 84         |
| 3.8 As lutas pelo bem viver “a terra sem males” dos guarani.....                                                    | 91         |
| <b>4. FRAGMENTOS DE NARRATIVAS: TRAJETÓRIAS DE VIDA, TERRITÓRIO,<br/>CULTURA E LUGAR NAS MEMÓRIAS GUARANI .....</b> | <b>97</b>  |
| <b>5. A TERRA INDÍGENA YWY PORÃ (POSTO VELHO): DA<br/>DESTERRITORIALIZAÇÃO PARA TERRITORIALIZAÇÃO .....</b>         | <b>122</b> |
| 5.1 Aspectos da escolarização indígena no Norte do Paraná<br>.....                                                  | 139        |
| 5.2 O ensino de Geografia na educação escolar indígena.....                                                         | 143        |
| 5.3 O ensino de Geografia e o conceito de território no RCNEI .....                                                 | 149        |
| 5.4 A escola indígena e o ensino de geografia.....                                                                  | 155        |
| <b>6. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>                                             | <b>160</b> |
| 6.1 O neoliberalismo no contexto da globalização .....                                                              | 161        |

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2 O neoliberalismo e sua implicação na educação .....                     | 166        |
| 6.3 A educação no contexto da globalização e o novo modelo de cultura ..... | 169        |
| 6.4 O papel da educação na visão do capital.....                            | 175        |
| 6.5 História da política educacional para os povos indígenas .....          | 177        |
| <br>                                                                        |            |
| <b>7. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA VISÃO INDÍGENA.....</b>                | <b>189</b> |
| 7.1 Vivendo a educação escolar indígena.....                                | 192        |
| <br>                                                                        |            |
| <b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                        | <b>196</b> |
| <b>9. REFERÊNCIAS .....</b>                                                 | <b>200</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada: *“A etno-geografia guarani no norte do Paraná: e a educação escolar indígena no contexto da globalização”*, trata dos grupos guarani que vivem atualmente nas terras indígenas do norte do Paraná, especificamente do grupo guarani da Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho), município de Abatiá – PR.

As populações guarani que vivem nas terras indígenas desta região são significativas em termos de cultura. São compostas por, basicamente, três parcialidades: Ñandeva, Kaiowá e Mbyá que compartilham o mesmo espaço geográfico dividido entre quatro aldeias: aldeia São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Pinhalzinho (município de Tomazina), Laranjinha (município de Santa Amélia) e Posto Velho (município de Abatiá).

Para compreender a etnogeografia guarani busquei nesse trabalho entender a concepção de território, e para isso realizei vários trabalhos de campo entre os índios guarani que vivem nessa região. Além disso, pude participar das práticas comunitárias, envolvendo-me nas suas questões econômicas, culturais e sociais. Além desses trabalhos realizados me fiz portador de longos estudos teóricos que me auxiliaram na reflexão do tema da pesquisa.

A questão territorial, elemento importantíssimo para os guarani e tema de estudo na área da geografia – área de minha formação e atuação como pesquisador – aqui discuto relacionando-a com a educação escolar indígena, suas leis, projetos, programas e políticas, inseridos em um amplo contexto histórico do cenário mundial.

Veremos através das políticas internacionais e nacionais que foi criada uma série de outras leis e decretos implantados para garantir aos povos indígenas do Brasil e do mundo direitos a uma educação escolar diferenciada e específica; e seus professores passaram a se constituir como uma categoria profissional diferenciada no contexto do sistema educacional brasileiro.

A ideia central dessa pesquisa partiu do diálogo mantido com os povos indígenas, praticamente de quase todas as aldeias existentes no estado, sendo através das várias visitas e dos eventos presentes juntos com os grupos indígenas. Nosso pensar permeia os conhecimentos científicos construídos pela sociedade ocidental sobre a concepção de território e de espaço utilizado, com a compreensão e os significados atribuídos pelos guarani que vivenciam concepções próprias de território, orientados a partir de uma cosmologia própria.

Essa pesquisa está fundamentada na hipótese de que, tem havido historicamente conhecimentos sobre o território próprio do povo guarani, mas que devido à globalização e a forte atuação do capital, com seu interesse e estratégias de mercado, que atingem os territórios indígenas, as novas gerações, estão sendo vítimas do não acesso a esses conhecimentos. E, sendo a escola um meio para a disseminação de conteúdos e ideias, essa se tornou uma nova ferramenta de dominação científica e intelectual, geralmente, imposta através de políticas educacionais planejadas pelos países centrais como uma ferramenta de expansão da hegemonia capitalista.

Dessa forma os indígenas têm lutado, tanto pelos territórios, no sentido de demarcação e expansão devido ao crescimento populacional, como pelos direitos humanos básicos de cidadania que corresponda ao seu reconhecimento, ao respeito étnico, cultural e que possam ser atendidos em suas especificidades espaciais, sócio culturais e linguísticas. Nesse quesito a escola é vista como uma instituição de fortalecimento dos conhecimentos próprios, articulados aos conhecimentos universais.

Neste contexto, busco, então, compreender o papel da educação no mundo atual, como ela é pensada pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) atuam nas diferentes regiões. Além disso, analiso a diferença entre a educação indígena com a educação escolar indígena, dois conceitos com características totalmente diferenciadas.

O objetivo geral que orientou esta pesquisa foi: a) desenvolver estudos que possibilitem compreender a etnogeografia Guarani a partir do território por meio de instrumentos conceituais e metodológicos adequados às áreas de Geografia e Educação, fundamentado na hipótese de que os conhecimentos próprios dos povos indígenas são compartilhados nas diferentes práticas culturais, através da reciprocidade com seus parentes/vizinhos e das tradições orais.

Para isso analisei como os etnoconhecimentos podem contribuir para a construção de uma educação escolar diferenciada, que mais se aproxime do modo de ser e da organização sociocultural guarani no norte do Paraná.

Para tanto, utilizei como estratégia de investigação a metodologia da pesquisa etnográfica, através da pesquisa participante, na parte da pesquisa de campo por aproximar-se mais da minha intencionalidade que foi a de conceber como é o



território utilizado e vivenciado pelos grupos guarani. A pesquisa de campo possibilitou melhor compreender como é cultura tradicional guarani e suas práticas sociais em comunidade, na família e também na escola, além de suas relações com o lugar que habitam.

Como se trata de um estudo sobre os “grupos indígenas” com culturas específicas e dinâmicas, envolve variados temas e, assim, tive que utilizar obras de autores das diversas áreas do conhecimento, tais como os da etnografia, etnologia, antropologia, história e geografia; além de autores da área de políticas educacionais. Todos, de forma direta e indireta, contribuíram enormemente para o meu pensar sobre os povos indígenas do Brasil e especificamente os grupos guarani no Paraná.

Iniciei o trabalho de campo, nas aldeias indígenas da região, assim que fui aprovado no Mestrado e reformulei meu projeto, em janeiro de 2016. Visitei escolas indígenas localizadas nas aldeias *Laranjinha*, *Ywy Porã (Posto Velho)* e *São Jerônimo*, em Santa Amélia, Abatiá, São Jerônimo da Serra/PR, onde conversei com as famílias guarani, professores, diretores, caciques e lideranças indígenas para os quais explicitiei o objetivo do meu trabalho e a importância dele para nós guarani, pedindo a autorização para a pesquisa.

Com a pesquisa de campo já em andamento fui então convidado pela professora *Dr. Rosangela Célia Faustino*, que seria a minha orientadora, durante o decorrer do curso a iniciar os trabalhos em Maringá. Fui convidado para participar dos grupos de estudos e atuar como coordenador de um grupo de estudos com universitários indígenas no projeto de Pesquisa Observatório da Educação Escolar Indígena, intitulado: *Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues*, financiado pela (CAPES/DEB/SECADI/INEP), que durou até o começo de 2017. Esse projeto contava com estudantes indígenas matriculados em diversos cursos. Em nossas atividades de pesquisa, leituras e discussões foram produzidos vários trabalhos junto com os estudantes indígenas que foram essenciais para a minha pesquisa.

Residindo em Maringá e já havendo me matriculado em algumas disciplinas do curso de Pós-Graduação passei a frequentar duas disciplinas obrigatórias para o primeiro semestre. Dessas resultaram várias leituras, debates e questionamentos sobre a problemática envolvendo a escola e a educação. Nas aulas de Economia Política e de Trabalho, Educação e Práticas Pedagógicas, tive a oportunidade de

analisar as formas de trabalho no mundo capitalista a sua relação com a educação envolvendo as práticas pedagógicas, onde pude compreender como é a sua contribuição para a emancipação humana. Através das leituras, que foram imensas e intensas, mesmo com o pouco tempo para analisá-las, pude entender como foi realizado o desenvolvimento histórico da economia política e sua influência sobre o pensamento educacional. Minhas leituras estiveram quase sempre baseadas no pensamento marxista. Era difícil não estudarmos pelo menos um autor marxista. Confesso que até então, eu desconhecia o pensamento marxista e não levava a sério a influência dos pensadores liberais e neoliberais na educação. Porém, acredito que todos, de alguma forma contribuíram para meu fortalecimento teórico e intelectual.

No período de abril a novembro de 2016 participei de um Grupo de Estudos coordenado pela professora orientadora e conduzido por estudantes de doutorado em Educação no PPE, da mesma Linha de Pesquisa, onde estudamos questões sobre interculturalidade, as legislações da educação escolar indígena e outros textos teóricos. Conduzi neste grupo discussões e estudos sobre as obras do geógrafo David Harvey e de documentos da política educacional indígena. A partir do segundo semestre de 2016 comecei a participar de alguns eventos internos, porém, mesmo com bolsa de estudos da CAPES/OBEDUC, no período, estive restrito por condições financeiras de participar de eventos de maiores impactos.

Um dos mais importantes eventos que pude participar, com apoio para transporte e estadia foi o “*Seminário Internacional de Etnologia Guarani*<sup>1</sup>”, realizado na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), no município de Dourados – MS. Foi o único evento que participei tratando especificamente da questão indígena. Além desse, participei também, da XXII Semana de Pedagogia da UEM, que resultou na publicação de um trabalho em dupla, com um colega também mestrando do PPE em Educação, além das participações em alguns cursos de extensão realizados pela UEM.

---

<sup>1</sup> Participei como ouvinte do Seminário Internacional de Etnologia Guarani, realizado entre os dias 06 a 08 de outubro de 2016, na Universidade Federal da Grande Dourados, no município de Dourados – MS. Nesse evento estavam presentes vários pesquisadores que contribuíram enormemente para a fundamentação teórica e metodológica desse trabalho. Encontravam-se presentes a pesquisadora Dominique Tilkin Gallois, Maria Inês Ladeira, Bartomeu Melià, Gersem José dos Santos Luciano, entre outros pesquisadores nacionais e internacionais.

Ainda no segundo semestre cursei mais duas disciplinas do PPE que foram de grande valia para o meu objeto de pesquisa. Por convite de alguns colegas da pós-graduação, procurei participar do grupo de estudos e pesquisas, intitulado “*Espaço Marx*”, porém devido as minhas poucas leituras sobre o assunto não consegui acompanhá-los nos debates, mesmo assim participei de vários encontros e discussões. Como me encontrava envolvido em vários projetos fiquei impossibilitado de fazer novas viagens à pesquisa a fim de coletar mais dados para a fundamentação metodológica do trabalho. Através da minha orientadora recebi o convite para participar das reuniões do projeto PIBID Diversidade onde participavam os estudantes indígenas dos cursos de graduação. Muitos desses alunos vinham das terras indígenas que eu agora estava estudando, me possibilitando entender o modo de vida na aldeia e na cidade, já que muitos deles haviam saído de suas aldeias para residir em Maringá.

A bolsa de estudos do Observatório da Educação findou no início de 2017, após isso, recebi apoio de uma bolsa de projeto PIESP/LAEE por mais 4 meses, com recebimento até julho de 2017 e, desta forma, por ausência de condições financeiras não pude retornar a campo no primeiro semestre. Meu desejo era retornar às escolas para acompanhar algumas aulas, porém houve este impedimento mencionado.

Transcorrido o primeiro ano do mestrado, a pesquisa de campo, os créditos em disciplinas, a participação nos eventos, a condução do grupo de estudos com indígenas no Observatório da Educação Escolar Indígena e demais grupos de estudo mencionados; no primeiro semestre de 2017, momento da escrita dos capítulos da dissertação, meus estudos foram quase todos sozinho e sem diálogos com os estudantes, exceto alguns colegas professores, porém fiquei mais restrito e afastado de grupos de estudos ou de intelectuais acadêmicos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Menciono, entretanto, que, no segundo semestre de 2017 pude participar de vários eventos nacionais, do qual participei como avaliador de prova oral pelo vestibular indígena do estado do Paraná; fui delegado pelo estado do Paraná na II Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Florianópolis – SC; fui representante da delegação do Paraná no III Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNEEI, realizado em Brasília. O FNEEI é uma atividade permanente de educadores indígenas e indigenistas com o principal objetivo de participar do processo de concepção, implementação e avaliação das políticas nacionais, estaduais e municipais de educação para os povos indígenas. Além disso, estive em várias terras indígenas acompanhando os pesquisadores (a) do Observatório da Educação Escolar Indígena – OBDUC/UEM. A minha participação nesses eventos nacionais, estaduais bem como as visitas nas aldeias foram custeadas pelo projeto PIESP/LAEE da Universidade Estadual de Maringá, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Rosângela Celia Faustino, que sempre nos ajudou e auxiliou no que precisássemos.

Os dados da pesquisa de campo foram registrados em longas páginas de meu diário de campo. Pude fazer várias anotações importantes, que resultaram em um grande volume de anotações e informações muito relevantes. Percebi que não seria possível utilizá-las todas em meu trabalho, tive que fazer, então uma escolha optando por partes que julguei serem as mais relevantes para este momento. No caderno de campo registrei a rotina das visitas às aldeias, anotações sobre minha participação em reuniões da comunidade, além de ter acompanhado festas religiosas e outras atividades. Meus registros de imagem fotográfica (máquina digital e filmadora) e os relatos orais gravados em meu aparelho celular digital foram cuidadosamente transcritos e digitalizados enquanto eu ainda estava na aldeia, em São Jerônimo da Serra.

Meu referencial de análise está embasado nas categorias geográficas de território, espaço e lugar que cuja compreensão é fundamental para o entendimento da etno-geografia Guarani.

Os relatos colhidos sobre a etno-geografia Guarani, o território, a cosmologia – como elemento de origem do mundo, da vida e da família, me permitiram compreender a maneira pela qual os Guarani percebem o espaço geográfico, bem como os seus modos de exploração e vivências atuais, sem perder os conhecimentos tradicionais.

#### Trajetória de vida, pesquisa e estudo

Aqui apresento uma síntese da minha trajetória de vida observando que a minha trajetória social e espacial é bastante semelhante à história de muitos jovens Guarani. Como outros jovens Guarani da minha época, nasci em aldeia junto com outros grupos de índios (Kaingang) e (Xetá), residindo em duas aldeias, Barão de Antonina e São Jerônimo, de mãe índia com pai paulista, que não cheguei a conhecer. Sou considerado como guarani mestiço, termo que não gosto pois quem diz isso não entende sobre a história dos povos indígenas no Brasil desde a chegada dos colonizadores.

Percorri os difíceis caminhos da escolarização até chegar à Universidade. Minha família até hoje reside em diversas aldeias localizadas por todo o Paraná, além de cidades como Curitiba, São Paulo, Londrina etc. Atualmente a maior parte da minha família (avó, irmãos, primos/as, tios/as etc), residem nas aldeias situadas

no norte do Paraná, principalmente na aldeia São Jerônimo, em São Jerônimo da Serra /PR.

Diante de uma situação extremamente oposta em relação àquela vivida pelos antepassados guarani, hoje eu e meus parentes e demais guarani sobrevivemos em pequenas áreas reduzidas muito aquém do que foi o nosso território tradicional.

As condições que os guarani vivem atualmente é marcada por vários problemas decorrentes da falta de espaço físico e da escassez de recursos naturais essenciais para a reprodução física e cultural. Isso tem levado muitas famílias guarani a se tornarem dependentes do trabalho assalariado nas fazendas e cidades que são muito próximas das aldeias.

Portanto, penso que isso tem levado os guarani a procurarem a instituição “escolar” a fim de revitalizarem suas culturas, línguas e crenças. Porém sabemos que se trata de um tema muito polêmico, mas também que é muito importante.

Meu interesse por esse tema surgiu durante o meu período de docência onde trabalhei com o ensino de Geografia. Como professor, me surgiram várias perguntas sobre o ensino de Geografia para as escolas indígenas. Uma das principais delas foi como trabalhar e ensinar geografia aos jovens guarani? Será que existe uma geografia tradicional guarani? Como poderíamos trabalhar com a etno-geografia guarani?

Através dessas questões que circundam o universo dos professores que trabalham nas escolas indígenas e além de saber que existem poucos materiais produzidos para a educação escolar indígena, cheguei à conclusão de que os conhecimentos geográficos devem ser trabalhados junto com os conhecimentos étnicos tradicionais próprios dos guarani e assimilá-los com os conhecimentos científicos.

Além disso, observo que as crianças guarani carregam consigo conhecimentos próprios sobre o território “utilizado”. Esse conceito é importante para a compreensão do espaço geográfico produzido pelas crianças Guarani. Elas utilizam o território para a realização de brincadeiras, caçadas de passarinhos pelas florestas, pescas e banhos em rios e lagoas etc.

Essas observações me proporcionaram realizar essa pesquisa de forma mais ampla e participativa, sendo necessário estudar primeiramente a geografia local de cada aldeia dando ênfase aos conhecimentos geográficos tradicionais dos guarani que possuem uma relação muito forte com o território, com o lugar, com a natureza,

com o espaço geográfico em sua “totalidade”. Portanto, percebi que o ensino de geografia deveria partir dos conhecimentos tradicionais guarani, sendo ensinado e utilizado como métodos de estudos e pesquisas.

Os conhecimentos e os saberes tradicionais guarani estão nas memórias dos *xamõi*, os guarani mais velhos (pajé). Portanto conhecer esses conhecimentos é de suma importância para a revitalização desses saberes. A cultura e a concepção simbólica do espaço geográfico apresentada pelos guarani em diferentes espaços de aprendizagem, sendo a casa de reza o principal deles, podem ser utilizados como métodos de ensino através da ciência geográfica.

Além disso, procuro mostrar nesse trabalho a relação das políticas de educação escolar indígena com o ensino de Geografia, buscando analisar através dessa disciplina o que vem sendo ensinado em uma escola indígena da região norte do Paraná.

Diante disso foi necessário fazer um recorte estudando e analisando somente os anos iniciais do ensino fundamental, pois é nessa fase que as crianças guarani criam suas relações culturais simbólicas com o lugar, com o território e com o espaço geográfico habitado.

Dessa forma busquei estudar a Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, da Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho), município de Abatiá. Outro ponto que destaco é que as crianças e jovens do 6º ano do ensino fundamental apresentam muitas dificuldades na disciplina de Geografia, além de possuírem muitas dificuldades na compreensão dos aspectos geográficos da aldeia. Diante disso afirmo que esse é o melhor período para se trabalhar com a construção do conhecimento geográfico, pois é nessa fase da vida que se inicia a adolescência sendo primordial para revitalização cultural dos saberes dos índios guarani.

Procurei desenvolver nesse trabalho estudos que me possibilitassem compreender a etnogeografia e a concepção guarani de território por meio dos instrumentos conceituais e metodológicos adequados às áreas de geografia e educação; fundamentados na hipótese de que os conhecimentos próprios do povo Guarani são compartilhados nas diferentes práticas culturais, através da reciprocidade com seus parentes/vizinhos e das tradições orais.

Ao longo desse trabalho aparecerá as minhas análises sobre os etnoconhecimentos que tem sido muito importante na construção de uma educação escolar diferenciada, que mais se aproxime do modo de ser e da organização

sociocultural guarani no norte do Paraná; os contextos nativos de aprendizagens dos guarani; as políticas para a Educação Escolar Indígena que se tem colocado à frente dessa Geografia; as relações entre as comunidades e as escolas Guarani e as ações empreendidas pelas comunidades para a transformação e melhoria da educação escolar com maior inserção de conhecimentos tradicionais; as contribuições da Geografia e sua colaboração com o debate para a construção de uma visão crítica da sociedade e da função social da escola e do currículo dentro das escolas indígenas do norte do Paraná.

Procurei dividir as seções de forma que se possa, dentro das exigências da formação do Programa, compreender tanto os conhecimentos Guarani, como aspectos da história destes povos na região, suas organizações, como atuam em seus territórios e a questão da educação escolar indígena.

Na primeira seção apresentei uma discussão sobre territorialidade abordando os Guarani Ñandeva bem como aspectos de outras etnias que vivem no Paraná e com as quais os Guarani se relacionam. Aspectos da geografia do Paraná são relevantes porque a partir dos dados da região os povos indígenas se organizaram desde antes da chegada dos colonizadores e até o presente momento.

Na segunda seção apresentei parte das narrativas, conversas que “coletei” em campo, com o objetivo de “dar voz” aos próprios indígenas para que falassem de suas histórias, crenças, experiências, memórias e de como concebem o espaço habitado. No decorrer das narrativas indígenas inúmeros aspectos são evidenciados e a partir delas ficamos sabendo das lutas, dos conflitos e dos conhecimentos tradicionais que permitiram a sobrevivência indígena mesmo com a invasão, a violência e a dominação perpetrada pela sociedade capitalista sobre as terras indígenas.

Na última seção, tentei articular melhor aspectos da realidade indígena Guarani com a política educacional atual e o ensino da geografia. Fiz uma análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, elaborado pelo Ministério da Educação, nos anos de 1990 quando uma nova política educacional começa a se consolidar para os povos indígenas. Busquei apontar algumas das possibilidades e os limites deste documento para as escolas indígenas.

## 2. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Entendo que a geografia é a ciência que busca compreender e analisar os fenômenos naturais e humanos presentes no espaço. Para tanto utiliza-se de vários métodos e conceitos visando identificar e discutir as mudanças dos fenômenos tornando-se, assim, um campo de estudo que se relaciona com o ambiente, a organização da vida, os costumes e os saberes tradicionais das diferentes sociedades.

Compreendo que a atual política para a Educação Escolar Indígena dispõe de leis que possibilitam a construção de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue entre as sociedades indígenas possibilitando que os currículos escolares contemplem a cultura, os costumes e os conhecimentos tradicionais, bem como a integração entre a escola e a comunidade.

Os estudos de Faustino (2006, 2011), mostram que desde os anos de 1990, em consonância com as orientações dos organismos internacionais, vem sendo elaborados e aprovados, em diferentes países, inúmeras leis e documentos que definem a educação diferenciada e específica para os povos indígenas.

Desta política, destaco como documentos principais, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; o Decreto Presidencial nº 26 de 1991 que transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena para o Ministério da Educação que era anteriormente, responsabilidade da FUNAI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998.

Em continuidade, o século XXI despontou com uma gama de leis, documentos e tratados nesta área, tais como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012) e as



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas de 2014.

Diante volume de leis e diretrizes e referenciais que constituem uma conquista a partir das lutas indígenas, é possível a elaboração e Projetos Pedagógicos e Planos Docentes específicos, nos quais as disciplinas pertencentes ao currículo escolar das escolas indígenas sejam trabalhados de forma interdisciplinar, com temas culturais intercambiados aos conteúdos escolares da sociedade envolvente.

As lutas opor direitos são permanentes pois, com a expropriação e ocupação dos territórios no Paraná pelas empresas coloniais, os povos indígenas foram tendo seus espaços de vida restringidos e delimitados em pequenas parcelas de terras controladas pelos órgãos do estado como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 e vigente até 1967, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pelo governo militar em 1967 e vigente até o período atual.

Desde o início do século XX, os guarani que já vinham sofrendo pelas perseguições, expulsões e escravização foram aldeados em pequenas parcelas de terras que atualmente não são mais suficientes para a sustentabilidade de todos. O estado por meio destes órgãos indigenistas tentou fazer com que deixássemos de ser índios e nos transformássemos em trabalhadores sem terra. Com muita luta, resistência a organização das sociedades indígenas sobrevivemos e preservamos parte das culturas e das línguas que atualmente lutamos para revitalizar.

Na região norte do estado do Paraná existem três Terras Indígenas Guarani demarcadas: Laranjinha, Pinhalzinho e São Jerônimo (nesta habitam Guarani, Kaingang e Xetá) e uma em processo de demarcação: Ywy Porã (Posto Velho). As pesquisas que realizei me mostraram que houve um aumento significativo na população indígena e o território é exíguo pois quase tudo nos foi retirado. Há a presença de muitos jovens e crianças Guarani, que pode ser observada nos altos índices de matrículas nas escolas indígenas existentes nas aldeias.

Porém, pela restrição dos territórios, poluição dos rios, do solo, falta de roças para todas as famílias e ausência de florestas para a caça, coleta de frutos e a prática do artesanato, coleta de remédios do mato para tratamentos da saúde e demais saberes Guarani, o envolvimento desses jovens nas vivências culturais da comunidade corre risco.

Além das terras demarcadas serem restritas, há o grave problema de estarem rodeadas por fazendas de monocultura mecanizada que utilizam pouca mão-de-obra e muito veneno – agrotóxicos – no entorno, o que restringe as possibilidades de trabalho e eleva constantemente o grau de poluição dos rios e o desmatamento, com a perda de espécies vegetais nativas sagradas utilizadas pelos Guarani como remédios, alimentos, artesanato e construção da casa de reza.

Nas roças tradicionais, produção familiar onde se envolviam toda a família, as crianças e jovens recebiam muitos aprendizados com os mais velhos, praticamente não existem mais, pois o solo, pelo reuso e falta de pousio, está muito enfraquecido e não produz alimentos suficientes para todos.

Desta maneira, grande parte dos jovens deixa de aprender questões fundamentais sobre nossa cultura tradicional, nossa forma de produzir respeitando os ciclos da natureza e sem agredir o meio ambiente como tem sido feito pelo agronegócio. Os jovens buscam nos estudos um futuro melhor, porém, após estudarem não encontram trabalho nem na aldeia e nem nas cidades do entorno, que estão situadas em regiões de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano o que representa uma grande preocupação para as lideranças e para a escola, que é responsável pela formação destes indígenas.

Na área da Geografia cujo objeto do conhecimento contempla os problemas vivenciados pela sociedade na cidade e no campo, em escola indígena busca refletir sobre os problemas das aldeias, porém, não há encaminhamentos pedagógicos específicos para o ensino de Geografia como disciplina escolar entre os povos indígenas.

Conforme os referenciais e as Diretrizes em vigor, o ensino desta disciplina está pautado para a formação da cidadania, e para a preparação para o novo mercado de trabalho com ênfase nas novas tecnologias e na inovação. Apesar da farta legislação e da política educacional atual pautada na interculturalidade e no bilinguismo (FAUSTINO, 2006), assim é nas demais disciplinas também. Temos, portanto a falta de uma Geografia nas escolas indígenas que priorize o ensino intercultural, específico, bilíngue e diferenciado e na gestão do que restou dos antigos territórios. E, portanto, que seja pautada nos conhecimentos tradicionais e milenares, a etnogeografia guarani.

Considero que a Geografia enquanto ciência busca compreender e estudar o espaço geográfico de forma holística e que os indígenas possuem sua própria

concepção de geografia, e utilizam dessa para compreender e atuar em seus espaços geográficos, é de suma relevância que a escola em uma comunidade indígena leve isso em consideração e não apenas estabeleça o conhecimento e as práticas ocidentais pois assim enfraquecerá, entre crianças e jovens que a frequentam, a nossa cultura.

Entendo que cada etnia indígena vive em diferentes lugares e cria várias maneiras de se relacionar com estes espaços, com as paisagens, e com o território, além de ser esse território cultural e simbólico. Considerando que a Geografia conta com vários elementos para o estudo e para a compreensão do espaço geográfico, tais como: território, lugar, paisagem, natureza etc. observa-se que esses conceitos estão presentes nos currículos e nos planejamentos das escolas indígenas, porém de uma forma abstrata, distante e descontextualizada da realidade em que se encontram os povos indígenas e alheia ao saberes nativos.

Outro fato indagativo, é que muitos professores que trabalham na educação escolar indígena, por questão de formação ou outras, muitas vezes possuem dificuldades em trabalhar com essas questões, gerando assim dificuldades em conseguir relacionar esse ensino com os conhecimentos tradicionais guarani.

Como os povos indígenas possuem outras formas de compreender o espaço geográfico, assim como os próprios índios guarani, sendo que esses são adquiridores de conhecimentos tradicionais milenares, e também dispõe de conhecimentos acerca dos conceitos de território, lugar, paisagem, natureza etc. portanto, saliento que esses saberes e práticas sobre esses conceitos devam ser revitalizados e trazidos para a escola indígena.

Julgo necessário salientar que o principal problema é a falta de ampliação dos territórios guarani, que lhes permitam viver e reproduzir sua cultura com autonomia, bem como a viabilização da educação diferenciada com uma política específica para o ensino de Geografia, que possibilite aos jovens e a comunidade de forma geral, uma consciência crítica em relação aos problemas enfrentados pelas sociedades indígenas melhor elucidando as relações com o sistema capitalista internacional.

No entanto, atentei-me para a afirmação de que os guarani lutaram e lutam há séculos por sua existência, cultura e língua. A Geografia como disciplina, apesar de toda a legislação vigente, ainda vem sendo trabalhada nos moldes da educação colonialista, de forma alheia ou contrária aos conhecimentos milenares dos índios guarani, e de seus saberes geográficos. Esse ensino se encontra pautado pelo viés

da formação para à cidadania, e para o mercado de trabalho atual que não corresponde às necessidades e anseios das populações guarani que tem na terra seu espaço central para a organização da vida, produção da sustentabilidade e da cultura.

Ao me deparar com esses problemas percebo também que os conhecimentos e os saberes relacionados com as práticas e a simbologia dos guarani sobre os elementos geográficos, estão distantes das políticas, dos currículos, dos planos e dos documentos voltados para a Educação Escolar Indígena além das salas de aula.

Verificando todos essas mazelas, consigo entender que os conhecimentos só podem ser adquiridos, através dos velhos guarani, os sábios, pois estão registrados em suas memórias e práticas tradicionais, e só podem ser transmitidos e adquiridos através da “oralidade”, da “observação” e da “experiência”.

Destarte, recorro afirmar que são necessários estudos, pesquisas e experimentos didáticos que possibilitem utilizar a ciência guarani com seu componente oral milenar, intercambiada com as demais ciências que abordam o espaço geográfico e a organização do território para assim viabilizar um ensino de Geografia que contribua com a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada nas escolas guarani, conforme garante a atual política educacional da interculturalidade.

## 2.1 Percurso metodológico

Além de estudos bibliográficos e documentais para a compreensão a política educacional atual e da política da Educação Escolar Indígena, para a realização dessa pesquisa foi necessária a utilização das técnicas e dos procedimentos de análise do método etnográfico que é mais utilizado no âmbito da antropologia. Desde a sua origem tem sido utilizado como ferramenta fundamental para as pesquisas de campo, possibilitando ao pesquisador uma compreensão holística do objeto a ser pesquisado, como também oferece várias técnicas e materiais que são apropriados para a pesquisa de campo.

Como se trata de uma pesquisa voltada para os grupos indígenas e realizada com a participação deles, coube-me compreender os procedimentos do método etnográfico e da pesquisa participante. Para isso, foi necessário estudar clássicos da etnografia e da antropologia, pois existe uma vasta bibliografia definindo como

utilizar o método etnográfico como ferramenta de pesquisa junto com os “grupos tradicionais”.

Minhas pesquisas e estudos no mestrado sobre a etnografia revelaram que essa ciência só ganhou força a partir do trabalho do antropólogo de Bronisław Kasper Malinowski, que no seio das ciências sociais, passou a apresentar o novo método de investigação da pesquisa de campo, cuja origem remonta à sua intensa experiência de pesquisa na Austrália, iniciada com o povo Mailu (1915) e posteriormente com os nativos das Ilhas Trobriand. Em sua obra *“Os Argonautas do Pacífico Ocidental”*, Malinowski (1976) apresenta os procedimentos necessários para a técnica do trabalho de campo, principalmente no uso correto do método etnográfico.

Diante do trabalho de Malinowski junto aos nativos das Ilhas Trobriand e considerando a sugestão da minha orientadora, julguei ser de suma importância trabalhar a sua obra para contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa. Utilizei-me de suas principais ideias sobre as ferramentas de pesquisa que foram aplicadas em seu trabalho de campo, portanto, deixo claro, que essas ideias estão relacionadas somente com a sua técnica de campo.

Percebi em minhas leituras, que Malinowski têm recebido várias críticas a respeito do seu trabalho, especificamente em sua explicação sobre a diversidade cultural e produção das semelhanças e das diferenças comportamentais dos nativos. Não me coube apontar neste trabalho as suas falhas, pois a minha intenção era apenas utilizar de sua definição e contribuição sobre o trabalho etnográfico e da técnica de pesquisa de campo, além dos procedimentos necessários para a elaboração de um estudo etnográfico e da postura do pesquisador durante a pesquisa de campo.

Para Malinowski (1976), o método etnográfico pode ser designado como um método da documentação estatística através de provas concretas. Dessa forma o método se define com a minha pesquisa, pois procurei desenvolvê-la com os sujeitos de culturas milenares, que ainda trazem consigo uma gama de saberes e práticas culturais. Portanto, entendo que a “[...] *etnografia é a tentativa de descrição da cultura*” (GEERTZ *apud* ANDRÉ, 2012, p. 19).

Para André (2012) a etnografia pode ser considerada como esquema de pesquisa, que foi desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a

sociedade, significando “descrição cultural”. Essa “descrição cultural” para Malinowski (1976) é dotada de princípios que podem ser:

“[...] agrupados em três itens principais: investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efetivamente entre os nativos, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando as suas provas (MALINOWSKI, 1976, p. 21).

Em suas pesquisas Malinowski (1976) sugere que o etnógrafo deve conviver com os nativos, isto é, o pesquisador participa da vida nativa interagindo com o grupo estudado. Para ele trata-se de uma “pesquisa participante” que envolve muita dedicação e tempo. Já as pesquisadoras Rocha e Eckert (2008, p. 1) afirmam que:

[...] o método etnográfico encontra sua especificidade em ser desenvolvido no âmbito da disciplina antropológica, sendo composto de técnicas e de procedimentos de coleta de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do (a) pesquisador (a) junto ao grupo social a ser estudado.

Neste caso, compreendo que para fazer qualquer pesquisa etnográfica é necessário ter um convívio prolongado com os sujeitos envolvidos, pois neste caso, o objetivo da etnografia seria de estudar de forma holística todo o processo estrutural da vida nativa. Percebi então que o termo etnografia possui dois sentidos, sendo: (1) um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito de forma densa, resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2012).

Ainda segundo Malinowski (1976), o pesquisador durante o trabalho de campo, deve partir da descrição para a observação direta, seguindo sempre as declarações e interpretações dos nativos. Além disso, o pesquisador deve ser, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador (MALINOWSKI, 1976). Entretanto, só poderá ser produzido mediante ao trabalho de campo, pois “[...] a característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo; é onde o pesquisador se aproxima de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo

com eles um contato direto e prolongado (ANDRÉ, 2012, p. 29)”. Entendo, então que o trabalho de campo e a pesquisa etnográfica são inseparáveis do âmbito da ciência antropológica, pois se trata de uma prática relevante para a coleta de dados. É dessa forma que Rocha e Eckert (2008, p. 1) mostram que:

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador (a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas.

Durante a minha pesquisa de campo e dos meus estudos sobre os grupos Guarani tive que ter uma postura específica e diferenciada, pois avalio que, independentemente de eu ser indígena, esse tipo de investigação exige seguir critérios específicos para a realização da pesquisa. Neste caso, tive que me relacionar como sujeito/objeto e às técnicas e as ferramentas da etnografia me foram essenciais para a coleta e a descrição dos dados.

Para ampliar o entendimento sobre a prática da etnografia com os povos indígenas, apresento as contribuições do etnógrafo Curt Unkel Nimuendaju<sup>3</sup>. Esse alemão de nascença e brasileiro de vivência, tornou-se um pesquisador conhecido em todo o território brasileiro, além de ser muito citado em trabalhos das diversas áreas do conhecimento.

Ao estudar a sua obra afirmo que se tratando de pesquisa sobre os povos indígenas, Curt Unkel Nimuendaju é um dos etnógrafos mais bem sucedidos que já esteve junto com os povos indígenas do Brasil. Nimuendaju deixou uma vasta bibliografia contendo inúmeros textos, livros, mapas e relatos sobre vários grupos indígenas do Brasil. Autodidata e conhecedor da prática etnográfica se tornou o pesquisador mais conhecido em termos de convivência e experiência entre os nativos. Grande parte do seu acervo bibliográfico está disponível sendo que muitos foram coletados durante sua convivência entre diversas etnias de indígenas existentes no território brasileiro.

---

<sup>3</sup> Para conhecer melhor a vida e a obra de Curt Unkel Nimuendaju sugiro ver a obra de Egon Schaden, “Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimuendaju”.

Segundo o etnógrafo Egon Schaden (1967) que também foi um dos grandes pesquisadores sobre os povos indígenas, quase todos os trabalhos de Nimuendaju foram coletados e registrados em seu diário de campo.

Portanto concluo que para realizar uma pesquisa envolvendo os grupos indígenas faz-se necessário, antes de tudo, conhecer as características do lugar e saber quem são os sujeitos envolvidos, pois é preciso ter uma noção do espaço social e geográfico a ser pesquisado. É interessante analisar que Malinowski já tinha observado esse problema e estava ciente de que a melhor maneira para se conseguir isto era recolher dados concretos e, então, elaborar um censo da aldeia a ser pesquisada, registrar as genealogias, traçar planos e recolher os termos que designam as formas de parentesco (MALINOWSKI, 1976). Para Malinowski é necessário registrar esses elementos pois contribuem, sobremaneira, com o conhecimento do objeto de pesquisa. Às vezes os pesquisadores mais novos, principalmente os que não são da área da antropologia, utilizam a pesquisa etnográfica com total despreparo da pesquisa de campo.

Os autores salientam que hoje em dia é comum o pesquisador não dispor do tempo necessário para a realização de suas pesquisas, porém, deve-se ter claro que a etnografia é uma prática que cobra a permanência do pesquisador em campo. Quanto mais tempo ficar em campo melhor e mais confiáveis serão os resultados de sua pesquisa. Ao observarmos os clássicos da etnografia veremos que são obras profundas, cheias de detalhes, descrições com presença de elementos simbólicos e espirituais, e essas são práticas imprescindíveis de serem detectadas hoje nas novas pesquisas etnográficas. O pesquisador deve “[...] viver numa aldeia com o único propósito, de observar a vida nativa (Malinowski, 1976, p. 31)”. Isso irá permitir que acompanhe repetidamente os costumes, as cerimônias e transações das suas crenças e do modo como são realmente vividas. Portanto, numa pesquisa que tem o intuito de analisar as crenças, os costumes e o comportamento dos índios, o pesquisador terá que conviver com os nativos por um bom tempo, além é claro, de acompanhar o dia a dia analisando as trocas, as conversas, observar atento os elementos sociais e culturais dos grupos envolvidos.

Neles se incluem coisas como a rotina de um dia de trabalho, os pormenores relacionados com a higiene corporal, a maneira de comer e de cozinhar; a ambiência das conversas e da vida social em volta das fogueiras da aldeia, a existência de fortes amizades ou



hostilidades e os fluxos dessas simpatias e desagradados entre as pessoas, o modo subtil mas inequívoco como as vaidades e ambições pessoais têm reflexos sobre o comportamento do indivíduo e as reações emocionais de todos os que o rodeiam” (MALINOWSKI, 1976, p. 31, **grifo nosso**).

Numa pesquisa de campo, o pesquisador, deve ter uma base teórica sólida, adquirida através de muitos estudos pois, quem opta pelo método etnográfico deve saber que o trabalho de campo exige conhecimento e uma postura ética mediante outra cultura, portanto o pesquisador deve ter bastante clareza sobre seu objeto de estudo, pois abordará sujeitos com culturas totalmente diferentes.

[...] não pode se transformar em nativo (a), submergindo integralmente ao seu ethos e visão de mundo, tanto quanto não pode aderir irrestritamente aos valores de sua própria cultura para interpretar e descrever uma cultura diferente da sua própria (o que consiste no etnocentrismo), sob pena de não mais ter as condições epistemológicas necessárias à produção da etnografia” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 3).

Dessa forma utilizei o método etnográfico me posicionando também como objeto da pesquisa, pois sendo eu Guarani, me tornei agente participativo com os demais grupos dos parentes pesquisados, e, é importante também mencionar, que eu próprio ao me relacionar com os demais grupos estive modificando a minha própria cultura. Mesmo conhecendo a cultura, elementos culturais foram por mim registrados. Malinowski (1976, p. 34) argumenta que “[...] além dos dados da vida quotidiana e do comportamento comum, que são, por assim dizer, a sua carne e sangue, também o espírito – as visões, opiniões e expressões dos nativos - devem ser registrados”.

Malinowski (1978) mostra que o pesquisador, ao estar em um determinado grupo indígena, deve se aproximar de forma participativa e reflexiva dos fatos, e aponta que o mesmo pode participar dos jogos dos nativos, podendo acompanhá-los nas suas visitas e passeios, sentar-se ouvindo e partilhando de suas conversas entre outras possibilidades de afeto com o grupo. Além disso, o etnógrafo ou o pesquisador pode também dar um passo importante ao aprender a língua do nativo, podendo utilizá-la como instrumento de pesquisa (MALINOWSKI, 1976). Portanto, afirmo que o método etnográfico me possibilitou ter outra visão sobre o

trabalho/pesquisa de campo, e saliento que sem a contribuição do método etnográfico, ficaria afastado do meu objeto de pesquisa.

## 2.2 Procedimento metodológico

Na presente pesquisa, conforme já mencionado realizei estudos bibliográficos para ampliar os conhecimentos teórico, pesquisa e estudos documentais para compreender a atual política educacional, e a influência dos organismos internacionais na política educacional atual.

Subsidiado pelo método etnográfico fui a campo ciente da técnica e das suas ferramentas de pesquisa “trabalho de campo”, e junto é claro, com a bagagem teórica que busquei adquirir com os longos períodos de leituras e estudos que realizei.

Ao analisar a pesquisa de Peirano (1995) pude observar que a etnografia não se opõe a teoria e nem dela se distingue. Dessa forma, a minha coleta de dados ocorreu durante os primeiros meses do ano de 2016. Como a minha relação social e cultural com os índios guarani, que estão concentrados nas terras indígenas da região norte do Paraná era recíproca, formulei o seguinte projeto de pesquisa intitulado *“A Geografia na concepção guarani: uma proposta curricular para a educação escolar indígena no contexto da globalização”*, que mais tarde seria modificado por sugestão da banca para *“A etnogeografia guarani e a educação escolar indígena no contexto da globalização”* devido à ampliação da pesquisa que empreendi através de longos estudos que realizei.

As terras indígenas da região norte do Paraná onde vivem os guarani foram o locus primordial da minha investigação. Na impossibilidade de apreciar todos os locais habitados pelos guarani dessa região, minha coleta de dados foi realizada, majoritariamente, em quatro Terras Indígenas: Terra Indígena Laranjinha (município de Santa Amélia); Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho (município de Abatiá); Terra Indígena Pinhalzinho (município de Tomazina) e Terra Indígena São Jerônimo (Município de São Jerônimo da Serra). A primeira coleta que foi mais densa para recolha de dados históricos e geográficos, se concentrou na Terra Indígena Pinhalzinho, e em seguida nas Terras Indígenas Laranjinha/Posto Velho e por último na Terra Indígena São Jerônimo. Além de a concentração ser de maioria guarani, o

critério determinante para a adoção desse recorte foi a intensidade da relação recíproca evidenciada pelos guarani dessa região.

O elo entre os indígenas e não indígenas faz com que os territórios dessa região sejam vistos como centros interétnicos. Essa especificidade étnica tem prevalecido ao longo da pesquisa, é válido ressaltar que a coleta de dados não esteve limitada somente a essa circunscrição. Ou seja, o raio de abrangência da aquisição de informações foi ampliado em vista de incluir pessoas que se relacionam reciprocamente. Foram essas situações que se tornaram importantes para a elucidação da questão norteadora da pesquisa. Desta forma, transitei por todas as terras indígenas dessa região habitadas pelos guarani. Participei das reuniões indígenas; visitei as casas das lideranças e dos caciques; participei de cultos e cerimônias religiosas; visitei escolas, postos de saúde, famílias tradicionais guarani; e também todos os pontos geográficos específicos das terras indígenas, sempre analisando e fotografando os elementos geográficos, tanto das áreas propícias como também as áreas inóspitas. Desta forma decidi permanecer nessas terras indígenas até que se completasse a coleta dos dados.

Embora acredito que os dados presentes neste trabalho já venham sendo “coletados” ao longo de minha trajetória como pesquisador e como guarani, é válido informar que após a escrita do projeto de pesquisa foram realizadas mais duas viagens para essa região. Na minha primeira viagem em pesquisa de campo, 21 de janeiro a 19 fevereiro de 2016, detive-me na observação do cotidiano dos indígenas, e das características geográficas de seus territórios. Atentei-me para as formas de sociabilidade no contexto do espaço e do território, procurando perceber o significado das práticas sociais, culturais e políticas desenvolvidas.

Nesta etapa, julguei ser necessário utilizar da técnica de entrevista semi-estruturada. A vantagem desta técnica é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação com os sujeitos pesquisados. Tive também a oportunidade de participar de algumas reuniões com os índios e os funcionários do PBA (Projeto Básico Ambiental), que possibilitou analisar as mudanças estruturais após a entrada dos projetos agrícolas em seus territórios. Apresentei e comentei a minha pesquisa, tanto para os caciques como também para os índios que participavam das entrevistas. Expliquei o objetivo da pesquisa e informei os procedimentos metodológicos que seriam adotados ao longo da investigação. Como já contava com a autorização e colaboração dos caciques e também por ser guarani, então decidi

discutir com cada indígena sobre a importância da realização da pesquisa. A partir de então, recebi a autorização para dar continuidade ao trabalho.

Então, em conversa com os caciques das terras indígenas, explicara os procedimentos necessários para a realização da pesquisa, da técnica de coleta de dados, que eram previstas para a primeira etapa do trabalho de campo que seria realizada. Seguindo o estabelecido no projeto, efetuei o seguinte roteiro para a realização da pesquisa: 1) *Conhecer o território indígena*; 2) *Fotografar e descrever os elementos geográficos da terra indígena*; 3) *Analisar as características culturais, sociais e econômicas*; 4) *Entrevista semiestruturada, com a autorização de uso do gravador*; 5) *Escrita do diário de campo*.

A escolha da entrevista semiestruturada, foi adotada devido à crença de que como técnica de coleta de dados, ela possui a função de complementar aquilo que o pesquisador realmente espera saber, além disso, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987).

Como havia planejado o meu roteiro de pesquisa, não encontrei muita dificuldade em me relacionar e, obter os dados necessários, e já que a pesquisa estava sendo desenvolvida junto com os povos indígenas, optei por seguir o modelo da entrevista semiestruturada proposta por Triviños (1987, p. 147):

Deverá falar com as autoridades e vizinhos caracterizados do local, além de buscar obter sobre o local uma informação geral em relação a suas peculiaridades (número de habitantes, de famílias, alunos, professores, analfabetos, escolaridade das pessoas, lideranças vicinais, desenvolvimento econômico, formas de lazer etc.). Depois de todas as conversas familiares com indivíduos do grupo social, o pesquisador se tornará mais ou menos conhecido por todos. Sua figura será relativamente familiar, ainda que só alguns saibam o que está pretendendo.

Em síntese, o trabalho com entrevista semiestruturada teve início por meio de conversas com algumas famílias Guarani Nhandéva. A seleção considerou as crianças, os adultos e os *tudjá*, (mais velhos). Minha intenção era compreender, de forma holística, a concepção guarani de espaço e território, considerando que as crianças guarani por suas vivências nas terras indígenas, têm uma concepção de

espaço e território diferenciado e que ao chegarem à escola já demonstram os conhecimentos adquiridos em suas vivências familiares.

Seguindo sugestão da minha orientadora, a primeira etapa de trabalho de campo foi iniciada em 21 de janeiro de 2016, antes do início dos créditos em disciplina que exigiriam uma longa permanência na cidade de Maringá. Iniciei com a coleta de dados na Terra Indígena Pinhalzinho, em Tomazina. De 22 a 25 do mesmo mês estive em pesquisa por toda aldeia, estive hospedado na casa de uma família Guarani, ambos já meus conhecidos. Permaneci nesta Terra Indígena até o dia 25, quando segui para a Terra Indígena Laranjinha/Ywy Porã (Posto Velho), em Santa Amélia e Abatia, onde permaneci até o dia 4 de fevereiro de 2016.

No dia 26 iniciei a coleta de dados na aldeia de Laranjinha, que se estendeu até o dia 27, quando fui visitar os parentes indígenas da Terra Indígena Posto Velho, retornando naquela aldeia no dia 29. Segui para a Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho) com o objetivo de coletar dados sobre as famílias Guarani que ali habitam, sendo uma aldeia ainda não demarcada, embora proveniente de um território tradicional, ocupado, por um tempo, por não-índios, esta área encontra-se isolada e cercada por fazendas agrícolas.

A TI Ywy Porã (Posto Velho) corresponde a uma área de retomada pois os Guarani que ali viviam há séculos, nas décadas de 1950, com a expansão das fazendas de café, foram expulsos, mortos por doenças, perseguidos e assombrados para que saíssem de seu território. Como a minha pesquisa estava focada mais na aldeia Ywy Porã (Posto Velho) pude realizar mais três idas a fim de observar e coletar mais dados geográficos sobre esta terra indígena.

Na sequência retornei a Laranjinha, onde permaneci observando, fotografando e escrevendo o meu diário de campo. No dia 4 de fevereiro segui para Terra Indígena São Jerônimo, em São Jerônimo da Serra, meu local de residência com minha família antes de me mudar para a cidade de Maringá para me instalar e cursar as disciplinas do Mestrado. Indo para Maringá, levei meus dados coletados em campo para sistematizá-los e analisa-los.

Para a realização dessa etapa fui orientado a trabalhar a obra do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, *“O Trabalho do Antropólogo” (Olhar, Ouvir e Escrever)*. Então, sob esta orientação caberia iniciar a transcrição das entrevistas e fazer a análise dos dados, pois escrever seria a configuração final do produto do meu trabalho de campo e seria também o ponto mais crítico da minha pesquisa. Entendo

que, através da minha experiência, o ato de escrever gerou maior possibilidade de ter verdadeiro conhecimento.

Vale a pena dizer que a coleta de dados na TI São Jerônimo não estava prevista no projeto de pesquisa. Contudo, a dinâmica do campo evidenciou que essa inclusão seria bastante oportuna para a questão da pesquisa, haja vista que os elos familiares deram rumos diferentes na pesquisa. Ao longo do trabalho será mostrado a validade dessa adição.

Nos trabalhos, sempre estive na coleta de dados e continuava observando o cotidiano dos parentes indígenas e suas relações com o território, utilizando-me sempre da entrevista semiestruturada. Nessa etapa o meu objetivo era compreender a concepção de espaço e território por parte dos guarani, principalmente pelos mais velhos. Considerando a sugestão da orientadora, decidi utilizar como apoio metodológico elementos da história oral. O princípio básico desta técnica de obtenção de dados é buscar reconstruir a história vivida pelos povos, buscando registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos (MATOS; SENNA, 2011).

Essa é uma técnica muito utilizada entre os povos tradicionais, tendo em vista que seu objetivo é revitalizar de forma oral tudo aquilo que foi vivido, e que ainda está presente na memória de cada indivíduo ou grupo. Sabe-se que os guarani são povos com histórias e culturas milenares, com narrativas, lendas, mitos, crenças e simbologia muito presente em sua cultura. Como bem destaca Matos e Senna (2011, p. 97) “[...] a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado”.

Operacionalmente, as entrevistas foram estruturadas em quatro fases: 1) Iniciação: explicação da pesquisa e da entrevista ao informante; 2) Pedido de permissão para gravar e fotografar; 3) Narração central: sem interrupção, histórias, lendas, mitos, cultura e religião dos Guarani; 4) Fala conclusiva: com o gravador desligado, após as entrevistas dava-se continuidade à conversa de forma descontraída, prestando atenção aos comentários informais acerca da narrativa, das experiências tradicionais.

Para nortear a narração foi definido como tópico inicial: O que é ser Guarani, e qual é a importância do território para a valorização social, cultural e econômica

enquanto Guarani? Dotados de amplitude, esses temas favoreceram o registro de narrativas de significância pessoal e comunitária que relacionavam o passado e a situação atual.

Em campo, além dos procedimentos descritos, outra fonte de obtenção de dados que merece destaque é o uso das tecnologias de comunicação. O celular, Gravador, Notebook, filmadora e a troca de mensagens no ambiente virtual, tais como e-mail e gmail, que favoreceram o acompanhamento contínuo das ações que aconteciam nas outras aldeias, facilitando o agendamento e o percorrer do trabalho de campo. Com esses recursos e com a atual sociedade munida de tais tecnologias, têm dado nova compreensão, expansão e transformação da definição de pesquisa de campo, e possibilitou o estar lá e do estar aqui (GEERTZ, 1989) com novas possibilidades de acesso a informações para a pesquisa.

Os dados geográficos de cada terra indígena foram anotados em meu diário de campo. Estas anotações constituíram reflexões iniciais sobre cada aldeia, esboços preliminares de ensaios interpretativos que integram esta pesquisa. Para a coleta dos dados e das informações presentes em meu diário de campo, busquei utilizar elementos da técnica da pesquisa participante.

A pesquisa participante no âmbito das populações indígenas é usada com frequência pelos pesquisadores uma vez que ela caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros investigados. A meu ver, a pesquisa participante é a que mais se relacionou com o trabalho, pois ela me deu a oportunidade de me relacionar em situação de pesquisa com os parentes, sujeitos indígenas, além de acompanhar, de forma mais ampla, os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos guarani. Segundo Gil (2002), essa técnica de pesquisa mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado, sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc.

Bastante empregados e utilizados, o gravador e a máquina fotográfica digital estiveram presentes ao longo de toda pesquisa, sendo utilizados apenas mediante o consentimento das pessoas envolvidas. As imagens foram selecionadas em um conjunto de fotografias tiradas em diversos lugares durante o trabalho de campo, que, para mim serviram apenas para fazer a leitura dos elementos geográficos que compõe o território dos índios guarani.

A forma de apresentação dos dados merece algumas ponderações. Dentre as possibilidades que a Geografia, a Antropologia e a Educação nos oferece, optei pelo estudo etnográfico, e pela contribuição do materialismo histórico dialético, por este referencial permitir uma análise mais ampla dos problemas que envolvem as questões da expropriação da terra, da exploração do trabalho indígena, da formação de latifúndios do agronegócio, que afetam radicalmente a vida e as culturas indígenas; sendo ambos propícios para as discussões das leituras bibliográficas: livros, artigos, revistas, dissertações e teses.



### 3. A TERRITORIALIDADE GUARANI E AS CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DA REGIÃO NORTE PIONEIRA DO PARANÁ.

Busquei nesse capítulo fazer um levantamento histórico e geográfico da região onde se encontram atualmente as aldeias guarani. Fiz uma busca dos dados em diversos órgãos estaduais e federais. Começo dessa forma expondo que a região "Norte do Paraná" é limitada ao Norte pelos rios Paranapanema, a Oeste pelo rio Paraná, a Leste pelo Itararé ao Sul pelo paralelo 24 e pelo rio Ivaí, apresentando, assim, uma área que pode ser avaliada em 43.759,7 km, correspondendo em 20, 8% da área do Estado, já - que o Paraná possui 200.731 km de área, esses dados são encontrados no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2004). Procurei concentrar essa pesquisa na divisão da mesorregião Norte Pioneira Paranaense localizada nas porções do Segundo e Terceiro Planalto Paranaense, abrangendo uma área de 1.572.706,1 hectares, correspondendo 7, 9% do território estadual.



**Figura 1 Localização da Messorregião Norte Pioneiro**  
**Fonte: SEMA (2002)**

Os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2004), mostram que a região faz fronteira ao norte e a leste com o Estado de São Paulo; a oeste com a mesorregião Norte Central e, ao sul, com a mesorregião Centro-Oriental. É, constituída por 46 municípios, dos quais se

destacam Cornélio Procópio, Santo Antônio da Platina e Jacarezinho, em função de suas dimensões populacionais e níveis de polarização. É nessa região que se encontram os municípios de São Jerônimo da Serra, Tomazina, Santa Amélia e Abatiá, onde estão localizadas as quatro terras indígenas Guarani<sup>4</sup> que busquei trabalhar nesta pesquisa.

Com relação à área territorial e populacional da região geográfica Norte Pioneiro, o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2004) com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) mostram que a região possui uma área de 15.718,917 km<sup>2</sup>; com uma população estimada em aproximadamente 564.50 mil habitantes.



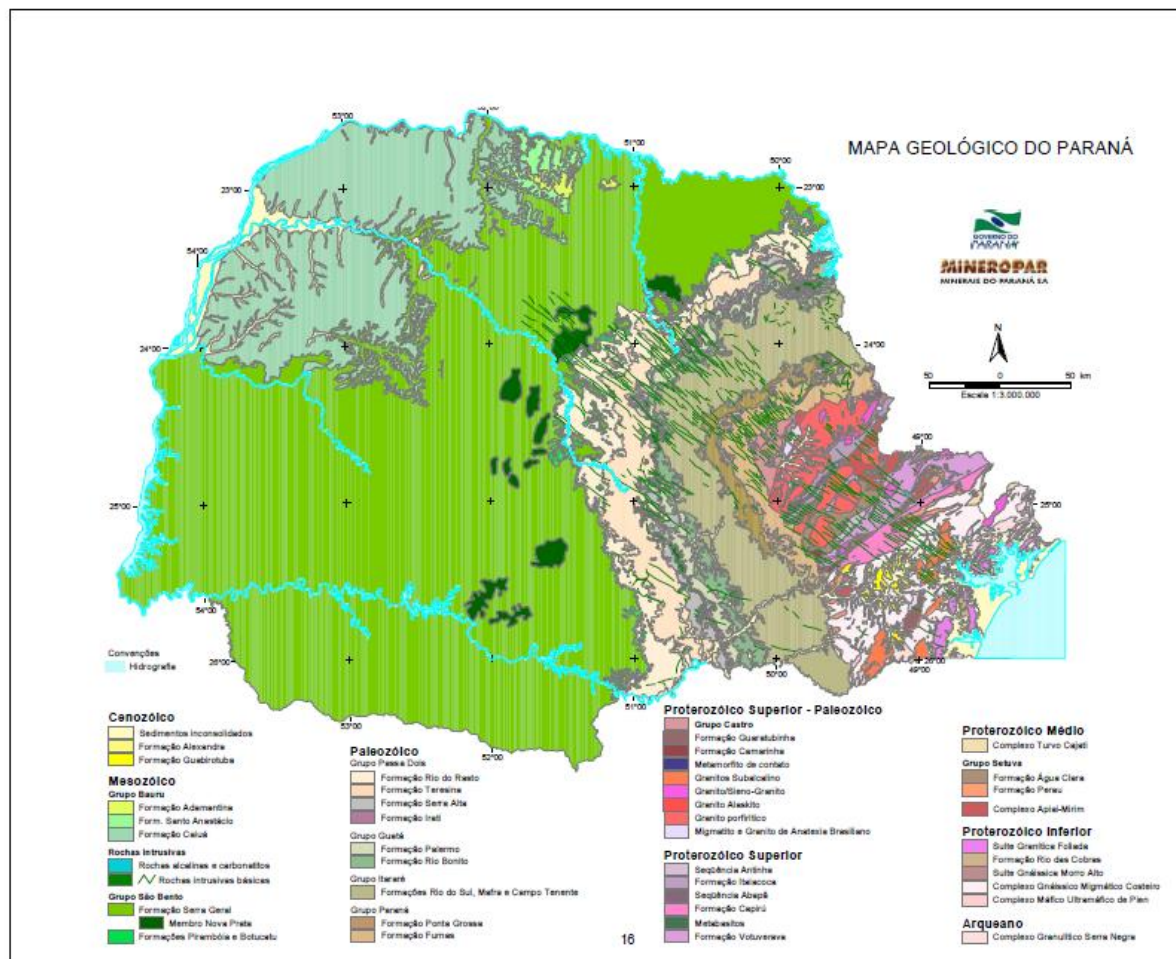
**Figura 2 Governo do Paraná: Messorregião Norte Pioneiro (2017).**

Minhas pesquisas sobre a geografia física da mesorregião Norte Pioneiro Paranaense mostraram que nela ocorre uma grande variedade de tipos de solos. Sendo que os solos que mais se destacam pela fertilidade natural estão localizados predominantemente no Terceiro Planalto. São do tipo terra roxa estruturada, solos bem desenvolvidos, profundos argilosos, bem drenados e com elevada fertilidade

---

<sup>4</sup> São encontradas as Terras Indígenas Pinhalzinho, Posto Velho, Laranjinha e São Jerônimo, sendo que no município de São Jerônimo da Serra se encontra duas terras indígenas, São Jerônimo e Barão de Antonina, sendo essa última dividida em duas aldeias, Barão e cedro, tendo sua população majoritária de índios Kaingang, porém existem famílias com parentesco entre os guarani que residem na Terra Indígena São Jerônimo (Pesquisa de campo, 2016).

natural, sendo muito procurado e explorado por fazendeiros de café e agricultores de soja da região.

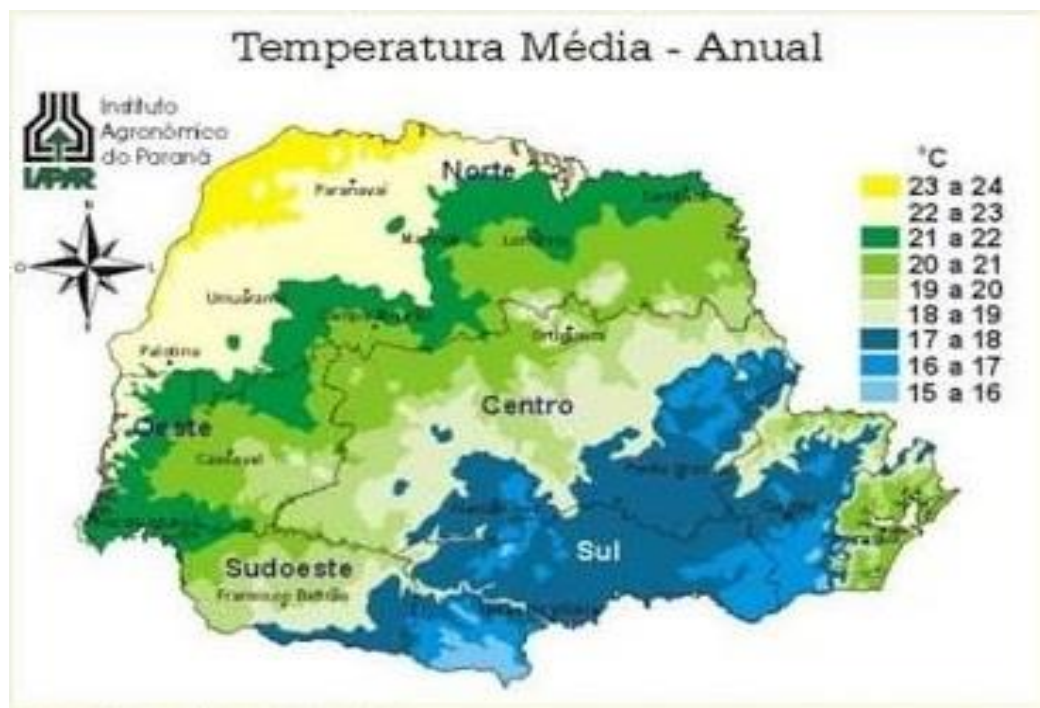


**Figura 3 Mapa Geológico do estado do Paraná**  
**Fonte: Atlas Geológico do estado do Paraná.**

A compreensão da característica geográfica dessa região me possibilitou conhecer a distribuição dos grupos indígenas que sobreviveram ao processo de invasão de seus territórios, e de que forma eles organizam a sustentabilidade ao longo dessas últimas décadas. Como será visto a seguir, a importância do solo, da vegetação, do clima, e de outros fatores que foram e são essenciais para a sobrevivência dos grupos indígenas que vivem atualmente na região.

Para compreender o clima dessa região fiz estudos sobre os aspectos climáticos analisando a obra de Reinhard Maack (1968), *“Geografia física do Estado do Paraná”*, do qual mostra a ocorrência de dois tipos de clima, sendo em sua maior extensão, nas zonas de menores altitudes e nos vales do Paranapanema, Tibagi e





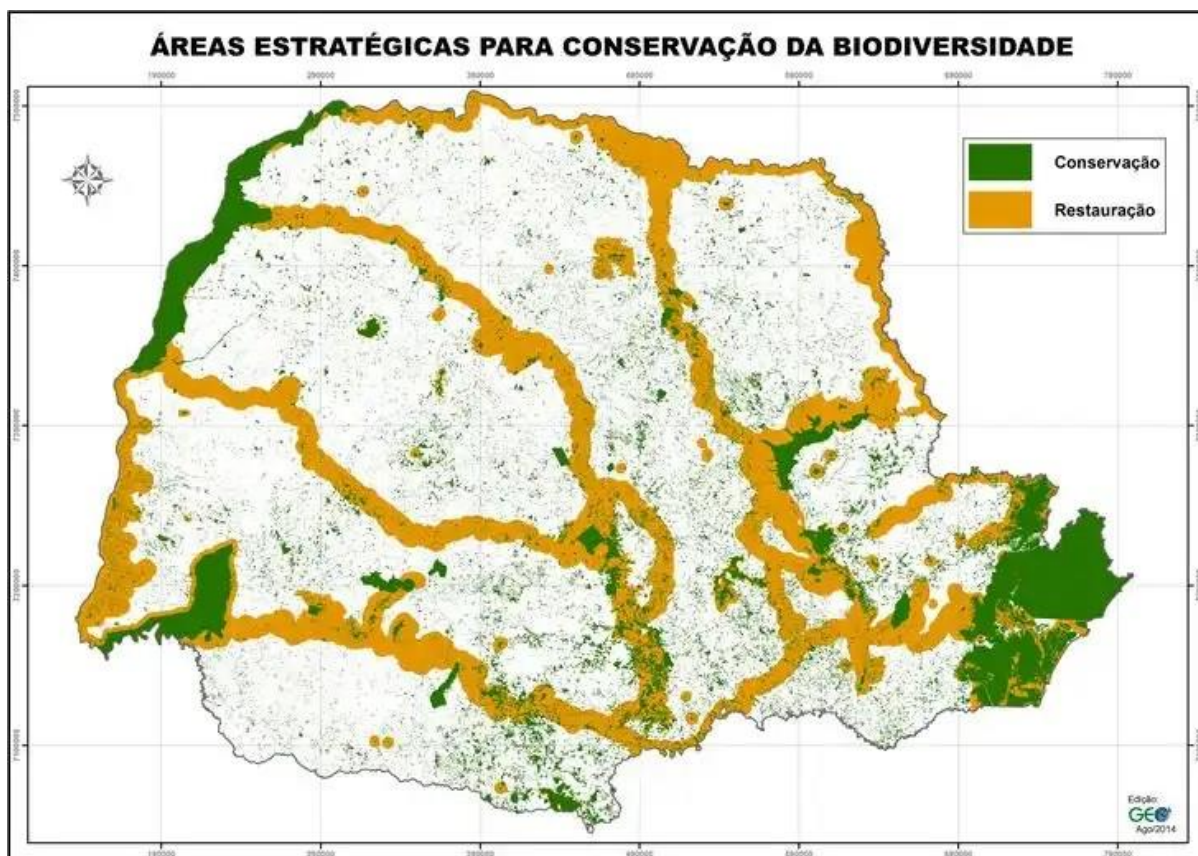
**Figura 5 Temperatura Média - Anual**  
Fonte: IAPAR (2017).

Os dados da pesquisa de Maack (1968) ainda revela que as zonas de maiores altitudes ao longo dos principais divisores d'águas, ocorrem o clima Subtropical Úmido Mesotérmico (Cfb)<sup>6</sup>, de verões frescos e geadas severas e frequentes, sem estação seca, cujas principais médias anuais de temperatura dos meses mais quentes não ultrapassam 22°C, e dos meses mais frios são inferiores a 18°C. A temperatura média anual é de 19°C, com chuvas entre 1.200 e 1.300 mm e umidade relativa do ar de 80%, sem deficiência hídrica (MAACK, 1968).

Sobre o revestimento vegetal do Estado do Paraná, Maack (1968), aponta para uma cobertura de três biomas distintos: a Floresta Estacional Semidecidual (FES), Floresta Ombrófila Mista (FOM) e, em menores proporções, os Campos Naturais e Estepes (Cerrado), essa última pode ser encontrada na Terra Indígena São Jerônimo. Porém, atualmente, a vegetação do Norte Pioneiro, apresenta poucas áreas de cobertura original.

<sup>6</sup>“Zona temperada sempre úmida; mais de cinco geadas noturnas por ano [...] abrange os campos limpos com suas ilhas e matas de araucária, capões [...] matas ciliares de córregos e rios, as matas de declive das escarpas e os matos secundários da região das araucárias do primeiro e do segundo planaltos (MAACK, 1968, p. 192-199)”.





**Figura 6 Mapa da biodiversidade do Paraná**  
**Fonte: IAP (2017).**

Para o próprio Maack (1968), os desmatamentos decorrentes da ocupação do território e a introdução do cultivo do café determinaram uma redução expressiva dos recursos florestais.

Em relação à vida guarani, que tem um forte contato com a natureza, com as plantas, alimentação, animais sagrados, material para construção da *Opy*, (casa de reza) e elaboração de artesanato, bem como a caça, pesca e coleta; este fator de retirada da cobertura vegetal pelas frentes de colonização cafeeira, interferiu brutalmente na manutenção e reprodução dos seus modos de ser.

A respeito do solo essa mesorregião apresenta compartimentos distintos quanto ao seu uso potencial. O primeiro compartimento ocorre onde se tem a presença de solos aptos ao uso agrossilvopastoril, classificados como do tipo bom<sup>7</sup>.

<sup>7</sup>Segundo os dados do IPARDES (2004) esse tipo de solo predomina o relevo plano a suavemente ondulado, com declividades de 0 a 10% (até 6 graus de inclinação do terreno), perfazendo 15% da área total da mesorregião. A associação de solos do tipo bom e regular, por problemas de erosão (1a+2e), ocupa 25% da área total da mesorregião, diferenciando-se principalmente pelo predomínio de relevo suave ondulado com declividades de 10 a 20% (até 12 graus), limitando o uso agrícola mecanizável. Este compartimento situa-se nos municípios de Sertaneja, Rancho Alegre, Santa

Já o compartimento central da mesma, que ocupa 30% de sua área total, está associado à faixa dos campos gerais do Segundo Planalto Paranaense, com predominância de áreas inaptas e restritas por problemas de erosão<sup>8</sup>. Aparece também o compartimento a leste e sudeste que perfaz 25% da área total, predominando solos restritos por erosão e inaptos, com declividades de 10 a 20% (até 12 graus), onde são necessárias práticas de conservação do uso<sup>9</sup> (IPARDES, 2004).

Já as áreas com relevo fortemente ondulado e montanhoso ocorrem em apenas 5% da mesorregião, relacionado à escarpa devoniana, ocorrendo nos municípios de São Jerônimo da Serra, Sapopema, Wenceslau Braz e Tomazina. São áreas pouco inaptas para as atividades agrícolas, onde predominam declividades superiores a 20% e localmente maiores que 45% (acima de 25 graus), aptas somente ao manejo florestal (IPARDES, 2004). Ao longo desse trabalho poderá ser visto que as terras indígenas que foram demarcadas nessa região apresentam sérios problemas para a prática do usufruto do solo. Isso devido estarem localizadas nos fundos de rios e vales.

A região se destaca no potencial hídrico, possui duas bacias hidrográficas, à dos rios Paranapanema e Tibagi que são as mais importantes. O rio Paranapanema tem sua formação na fronteira com o estado de São Paulo, tendo uma extensão total de 392,9 km desde a embocadura com o rio Itararé até a foz com o rio Paraná. De seu curso, 160 km encontram-se na mesorregião Norte Pioneiro e têm como principais afluentes os rios Tibagi, Itararé, Jacarezinho, das Cinzas e do Peixe (IPARDES, 2004).

Os estudos de Moacyr E. Medri et al. (2002)<sup>10</sup> mostra que a bacia do rio Tibagi nasce no sul do estado do Paraná (Região Sul do Brasil). Tendo a maior parte do seu trajeto fortemente encaixada em 65 tributários diretos e centenas de subafluentes que compõem sua bacia hidrográfica. Algumas dessas subafluentes

---

Mariana, Itambaracá, Andirá, Cambará, Bandeirantes, Barra do Jacaré, Assaí, São Sebastião da Amoreira, Santa Cecília do Pavão e Nova Santa Bárbara.

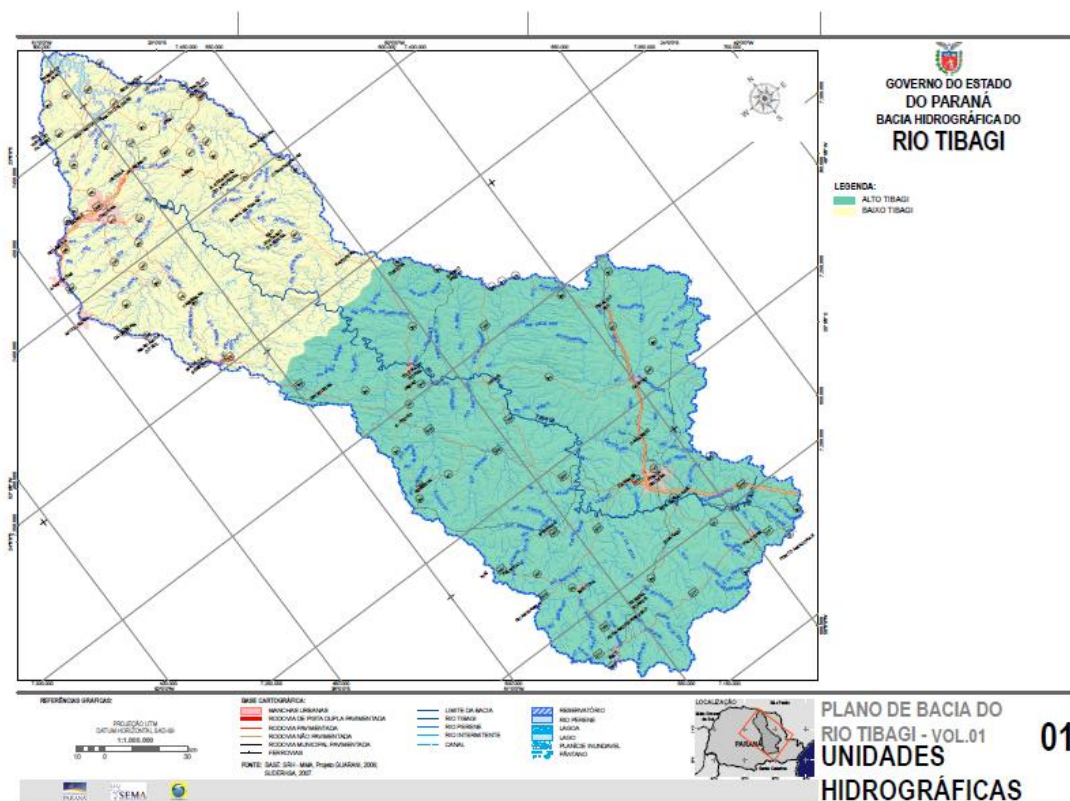
<sup>8</sup> Apresenta declividades de 0 a 20% (até 12 graus) e solos rasos, que são característicos desta paisagem natural. Ocorre principalmente nos municípios de Ribeirão Claro, Santo Antônio da Platina, Joaquim Távora, Jundiaí do Sul, Conselheiro Mairinck, Congonhinhas, Ibaiti e Sapopema (IPARDES, 2004).

<sup>9</sup> Esse compartimento de solo abrange os municípios de Carlópolis, Joaquim Távora, Guapirama, Quatiguá, Siqueira Campos, Tomazina, Pinhalão, Jaboti, Salto do Itararé, Santana do Itararé e São José da Boa Vista.

<sup>10</sup> Moacyr E. Medri et al. *“A bacia do rio Tibagi”*. Londrina, 2002.

fazem divisas com algumas terras indígenas que fazem parte dessa bacia. A bacia do rio Tibagi se encontra na porção centro-leste do Paraná, tendo uma área aproximadamente de 25.000 km<sup>2</sup>, correspondendo à cerca de 13% da superfície do estado. Moacyr E. Medri et al. (2002) ainda mostra essa bacia drena cinquenta e quatro municípios, sendo que 15 deles têm a totalidade de sua área dentro da bacia.

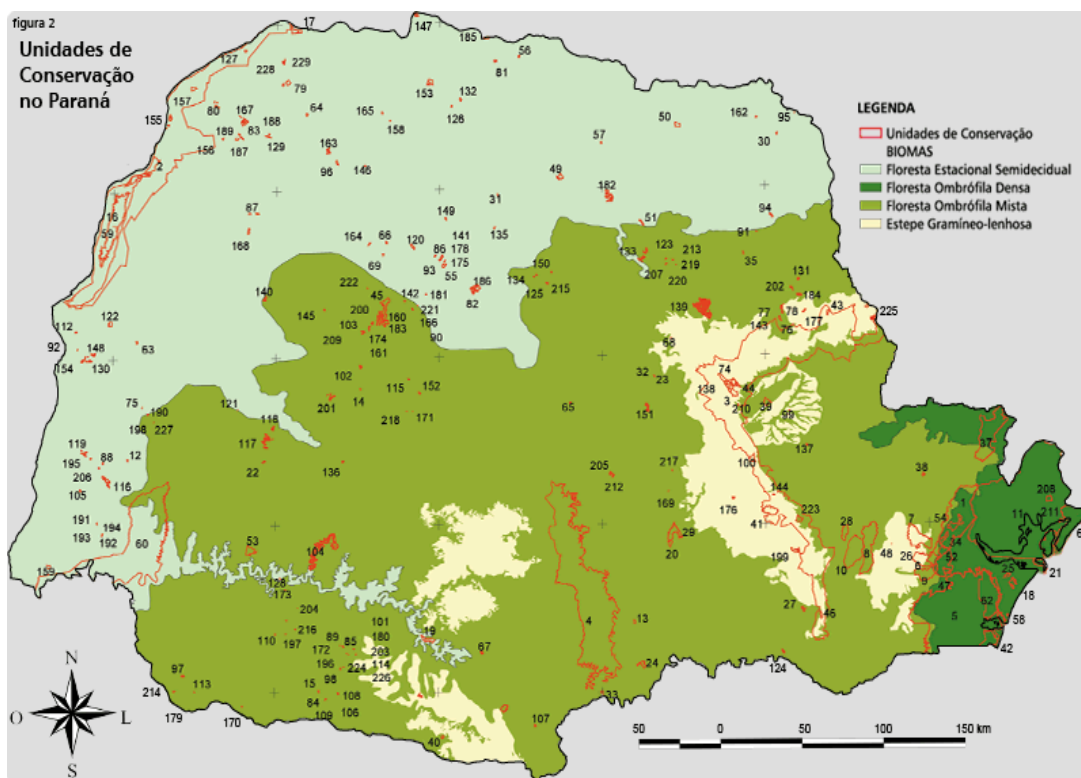
Como já mencionei acima, o rio Tibagi forma a segunda bacia hidrográfica mais importante do estado, e foi através dela que vários grupos indígenas conseguiram sobreviver, uma ora utilizando do rio para se locomoverem e outra da pesca. Suas nascentes se formam nos Campos Gerais, a oeste da Escarpa Devoniana, na Serra das Almas, entre os municípios de Palmeira e Ponta Grossa. O rio Tibagi atravessa, dentro do Segundo Planalto, locais com biomas distintos, até a sua confluência com o rio Paranapanema, na represa de Capivara. Percorre uma extensão total de 550 km, dos quais 190 km se encontram na mesorregião Norte Pioneiro correspondendo à porção do baixo Tibagi. Nessa porção, tem como principais afluentes os rios Congonhas, das Antas e São Jerônimo (IPARDES, 2004). Essa bacia junto com a bacia do rio da Cinza e Laranjinha têm sido fundamental para a sobrevivência dos grupos indígenas que habitam a região.



**Figura 7 Unidades hidrográficas da bacia do rio Tibagi**  
**Fonte: Governo do Paraná ( 2017).**



Com relação à biodiversidade da fauna, o relatório do IPARDES (2004) mostra a ausência de grandes extensões de terras com formações florestais originais, juntamente com algumas áreas de campos e estepes (cerrado), e a grande presença de extensões de áreas alteradas, conferindo à mesorregião uma fauna alterada e desequilibrada.



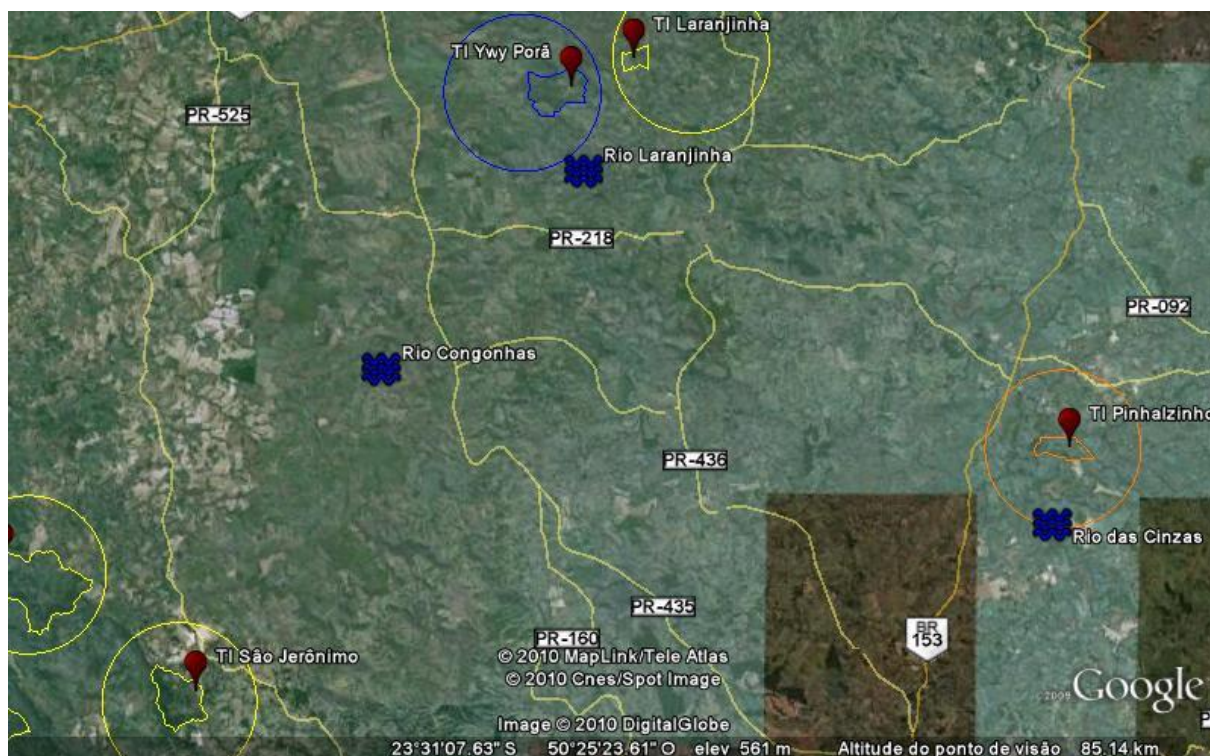
**Figura 8 Unidades de conservação no Paraná**  
Fonte: IAP (2017).

A fauna existente se distribui de maneira desequilibrada entre as áreas abertas de campos e cerrados, as fechadas (florestas), as alteradas (capoeiras, plantações) e proximidades dos rios. A devastação ambiental e presença desses tipos de fauna tem impossibilitado a reprodução de várias espécies de animais, sendo que as espécies tradicionais que serviam de caça para os indígenas que habitavam essas áreas, entraram em extinção, restando apenas poucas espécies, que não são suficientes para manter a sobrevivência dos grupos indígenas.

Essa pesquisa abrange quatro terras indígenas que fazem parte dessa mesorregião<sup>11</sup>. A Terra Indígena Laranjinha, com 284,0 hectares, a Ywy Porã/ Posto

<sup>11</sup> Segundo os dados do IPARDES (2010) com exceção da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha, totalizam 3.633,8 hectares, correspondendo a um pequeno percentual de 0,23% da área total da

Velho<sup>12</sup>, com 1.238 hectares, localizadas nos municípios de Santa Amélia e Abatiá; e as Terras Indígenas Barão de Antonina, com 3.750 hectares e São Jerônimo, com 1.339 hectares, localizadas no município de São Jerônimo da Serra<sup>13</sup>. E por fim a Terra Indígena Pinhalzinho, com 593 hectares, localizada no município de Tomazina (FUNAI, 2010).



**Figura 9 Localização das Terras Indígenas São Jerônimo, Ywy Porã, Laranjinha e Pinhalzinho**  
**Fonte: GÓES (2010).**

mesorregião e 4,97% do total das terras indígenas no Estado – números que posicionam a região entre as quatro com maior presença dessas terras, após a Centro-Sul, Sudoeste e Norte Central.

<sup>12</sup> Segundo os dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI (2010), a terra indígena Ywy Porã Laranjinha que apresenta uma área de 1.238 hectares, ainda se encontra apenas declarada pelo governo federal, ou seja, são Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento. Porém alguns estudos como de Faustino (2006) e Barros (2011) têm demonstrado que grupos Guarani Nhandeva vivem nessa área confinados em um pequeno espaço de terra sem nenhuma condição de subsistência. E segundo os dados da FUNAI-IBGE (2010), atualmente formam um grupo de 83 Guarani vivendo nessa área.

<sup>13</sup> As Terras Indígenas Barão de Antonina e São Jerônimo são consideradas as maiores áreas demarcadas na mesorregião norte pioneira, a etnia majoritária da TI Barão de Antonina é Kaingangue, e São Jerônimo são encontrados os grupos Kaingangue, Guarani e Xetá, sendo que as duas mantêm parentesco étnico entre as etnias que vivem em cada área. Pois durante nossa pesquisa foi confirmado que algumas índias que residem na TI São Jerônimo possuem filhos casados que vivem na TI Barão de Antonina.

O índice populacional através dos dados disponíveis pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é de que, em 2013, os 45 municípios do Norte Pioneiro contavam com 543.041 habitantes. Sendo que a população da mesorregião era de 526.926 pessoas em 2010. Naquele período, o Norte Pioneiro teria aumentado sua população em 16.115 habitantes, o que equivale praticamente ao município de Assaí, que é o sexto mais populoso da região.

Fiz um levantamento através de alguns meios de comunicação e documentos que mostram que os dez maiores municípios dessa região são: Cornélio Procopio (com 48.420 habitantes), Santo Antônio da Platina (44.754) Jacarezinho (40.221), Ibaiti (32.800), Cambará (30.242), Bandeirantes (24.928), Andirá (20.988), Siqueira Campos (19.661), Assaí (16.436) e Curiúva (16.436)<sup>14</sup>.

Busquei fazer essa divisão para facilitar o estudo dos aspectos geográficos da região, promovendo uma melhor análise dos dados. A pesquisa, portanto, seguiu um modelo mais dinâmico, dando ênfase nas áreas geográficas onde se encontram as terras indígenas. O meu principal objetivo nesse capítulo foi de conhecer a dinâmica da população em seus aspectos quantitativos e qualitativos relacionando-os com o meio físico e social. Assim, através da análise dos fatores geográficos mencionados acima pretendi demonstrar a problemática do desenvolvimento dessa região junto com as populações indígenas que anteriormente utilizavam extensos territórios e neles faziam o manejo ecológico, mas, com a invasão, venda das terras indígenas e formação de várias fazendas, os indígenas foram aldeados em pequenas terras, tendo que ficar confinados, onde vivem em precárias condições sociais, econômicas e culturais.

Para a delimitação da área de estudo considerei os limites adotados pelos entes governamentais, ou seja, o critério administrativo-político, onde as regiões são classificadas de acordo com o planejamento econômico que atende aos interesses da classe dominante, que não consideram as formas de vida, interesses e conhecimentos milenares que os indígenas possuem dessa vasta região. Portanto, selecionei a Microrregião Norte Pioneiro do Paraná.

---

<sup>14</sup> Os municípios mais populosos – Cornélio Procopio, Jacarezinho e Santo Antônio da Platina – vêm sustentando, de certa forma, seu papel de destaque na região e, segundo os dados do IPARDES (2010) no ano de 2000, concentravam cerca de  $\frac{1}{4}$  da população total e da população urbana na mesorregional.

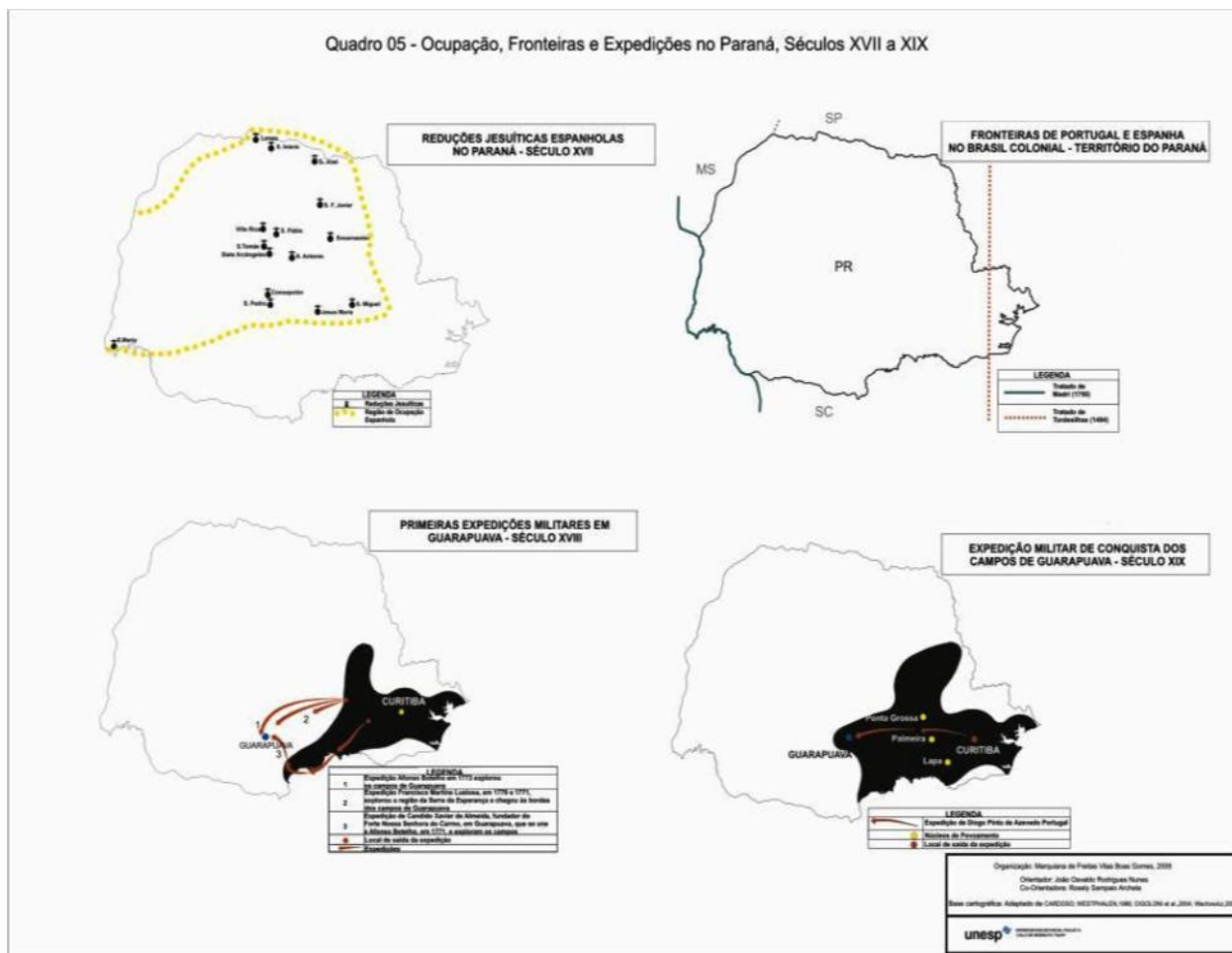
### 3.1 Origens e formas do povoamento no Norte Pioneiro Paranaense

Com relação ao tema tratado procurei nesse item apresentar o contexto histórico e geográfico da região em que se situam as terras indígenas, tenciono assim entender o processo de *(re) ocupação*<sup>15</sup> mostrado por Tomazi (1998) da referida região, procurei com muito esforço não reproduzir o discurso dominante, que predomina em diferentes meios, por isso busquei demonstrar às outras possibilidades de análise.

Para compreender a origem e as formas de ocupação do povoamento do Norte Pioneiro Paranaense, foi necessário analisar os estudos feitos por autores de diversas áreas, que contribuíram para o entendimento da origem dessa região. Estudos como os de Wachowicz (1987); Moraes (2008); Mota (1994-2000) e Tomazi (1997) revelaram aspectos essenciais para a compreensão do processo histórico e ocupação da região, mostrando os aspectos econômicos, culturais e sociais. Ao estudar a povoação do norte do Paraná, percebe-se que as pesquisas mais recentes como o de Coaracy (2015) e Barros (2011) revelam dados atuais sobre a região e suas principais mudanças ocorridas através da urbanização e atividades econômicas e sociais da região.

---

<sup>15</sup> Esse conceito é trabalhado por Nelson Dacio Tomazi em sua obra, "Norte do Paraná: História e Fantasmagorias", (1997), onde faz uma arqueologia do discurso "Norte do Paraná" e assim demonstra como esse termo foi sendo construído ao se processar a (re)ocupação da região.



**Figura 10 Ocupação, fronteiras e expedições no Paraná Fonte: GOMES (2009).**

A pesquisa de Nelson Dacio Tomazi (1997) referindo-se ao “norte do Paraná” mostra que a explicação feita sobre a ocupação desta região foi realizada pelo discurso de indivíduos vinculados ao poder, provenientes das elites econômicas e políticas dominantes. Tal discurso procura dar a ideia de que há uma comunidade que tem interesses próprios, ideais comuns, um passado glorioso e um porvir melhor, de preferência igual àquele do passado construído.

Tomazi (1997) ao analisar o discurso sobre o "Norte do Paraná" percebe a intenção de alguns autores de construir a ideia que, desde tempos imemoriais, havia uma comunidade de interesses econômicos e políticos, onde todas as pessoas pensavam e agiam de uma mesma forma. Esse autor evidencia que várias formas de poder foram impostas sobre essa região marcando assim os períodos de exploração e dominação territorial. E segundo ele, o processo de ocupação se deu através da derrubada da floresta, venda das terras indígenas, perseguição aos índios que resistiam e lutavam por suas vidas; a presença de políticos e fazendeiros

apoiados pelo governo e de jagunços contratados, além dos bugreiros e posseiros que fizeram desencadear vários conflitos agrários por vários lugares do estado.

Portanto, foi necessário analisar a área por região, pois segundo Tomazi (1997) desde o século passado o "Norte" foi sendo delimitado, designado de várias formas na medida em que era "(re) ocupado". Assim, encontra-se as expressões como o "sertão do Tibagi", o "sertão do Cinzas", o "extremo norte do Laranjinha". Sendo que a subdivisão mais conhecida e consagrada é que divide a região em "Norte Velho", "Norte Novo" e "Norte Novíssimo". Para melhores detalhes, utiliza-se a subdivisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre mesorregiões e microrregiões onde estão aglutinados todos os municípios pesquisados.

É importante destacar que a região Norte do Paraná consiste numa área que sob a perspectiva de sua colonização ou de suas atividades econômicas, durante longo tempo diferenciou-se significativamente do restante do território paranaense (COARACY, 2015). Essa região foi percorrida por portugueses, espanhóis e bandeirantes desde o século XVI, daí em diante seguiram outras levas de exploração e reconhecimento.

Em meados do século XIX viria se processar a retomada da colonização de forma mais efetiva, mas mesmo assim de forma lenta, trata-se da fundação da Colônia Militar de Jataí e dos aldeamentos de São Pedro de Alcântara e São Jerônimo (MÜLLER, 2001). Os estudos de Moraes (2008); Wachowicz, (1987); Mota, (1994, 2000) mostram que a Colônia Militar de Jataí foi fundada em 1855, à margem direita do Tibagi, no ponto em que este rio começa a ser navegável, era ligada por uma estrada até Curitiba, sendo que sua função era estabelecer ligação com Mato Grosso, agindo como posto militar. Segundo Mota (2000), em frente à colônia militar, na outra margem do Tibagi, foi posteriormente fundada a Colônia de São Pedro de Alcântara, sendo uma colônia planejada para abrigar os índios *Kayová* que vinham de seus antigos territórios, como do estado de Mato Grosso. Abrigava-se vários grupos indígenas, sendo os *Kaingang* que viviam no vale do rio Tibagi e em outras localidades<sup>16</sup> (MOTA, 2000).

---

<sup>16</sup>Para maiores detalhes, ver Lúcio Tadeu Mota, *As guerras dos índios Kaingang*, Maringá, 2009.

A criação da Colônia Militar partiu dos planos do então futuro Barão de Antonina (João da Silva Machado<sup>17</sup>), como aparece em Ruy Christovan Wachowicz (1987, p. 12), pois “(...) *resolveu aliar dois grandes objetivos*”, esses objetivos eram tomar posse dos lendários campos do *paiquerê*<sup>18</sup>; tentar viabilizar uma ligação por terra entre o litoral e a longínqua Província de Mato Grosso. Portanto, para ele era preciso encontrar um caminho entre o litoral e Mato Grosso. Nessa ocasião, *João da Silva Machado* contrata os trabalhos do sertanista *Joaquim Francisco Lopes* e o agrimensor *John Henri Elliott*<sup>19</sup> (WACHOWICZ, 1987).

Segundo Wachowicz (1987, p. 17) “[...] *os trabalhos da implantação começaram no dia 13 de dezembro de 1850. Tendo a fundação ocorrida em 8 de dezembro de 1854, sendo seu primeiro diretor o major Thomas José Muniz*”. Com a chegada do major *Thomas José Muniz* para dirigir à Colônia Militar, o Barão de Antonina decide então implantar o aldeamento indígena na margem do rio Tibagi<sup>20</sup>. Para Mota (2000), o fato só veio acontecer em 1854, após a chegada dos primeiros grupos de índios *Kayová* e pela chegada dos freis *Timóteo de Castelnuovo* e *Mathias de Genova* à colônia militar do Jataí, que assumiriam os trabalhos de catequese e civilização dos índios (MOTA, 2000).

Depois de ter assumido os trabalhos, *Timóteo de Castelnuovo* escolhe o lugar para a fundação do aldeamento São Pedro de Alcântara, ficando de frente com a colônia militar do jataí “[...] *em direção à Província de Mato Grosso [...] prevista a fundação, na outra margem do Tibagi (margem esquerda)*” (WACHOWICZ, 1987, p. 19).

No ano de 1855 o então esperado aldeamento ficou pronto, no início, foi chamado de “[...] *colônia D. Pedro, depois aldeamento D. Pedro e finalmente aldeamento S. Pedro de Alcântara, uma homenagem [...] ao imperador brasileiro*”. (WACHOWICZ, 1987, p. 19). Para Wachowicz (1987), a criação do aldeamento destinava-se a agrupar os índios “*cauíá*” que haviam vindo da Província de Mato

---

<sup>17</sup>Conforme Wachowicz (1987, p. 11) “Ele, sendo filho de um alfaiate rio-grandense, tornou-se político, militar, tropeiro, comerciante e grande latifundiário. Possuía uma verdadeira paixão pela propriedade da terra”.

<sup>18</sup>ANALISAR...

<sup>19</sup>“[...] o sertanista Joaquim Francisco Lopes e o agrimensor João Henrique Eliot, aos quais costumava chamar de meus sertanistas. O primeiro era mineiro de nascimento e irmão do famoso guia Lopes, [...] e o segundo, um marinheiro anglo francês, que passou a ganhar a vida nos sertões paranaenses, na condição de agrimensor” (WACHOWICZ, 1987, p. 11, **grifo nosso**).

<sup>20</sup>Mota (2000) mostra que o aldeamento de São Pedro de Alcântara era uma questão do Estado imperial: junto com a colônia militar do Jataí, era um ponto estratégico na rota para Mato Grosso.



Grosso. Segundo os dados dos documentos históricos, no início de 1854, o Barão de Antonina calculava o número de 200 índios no aldeamento, e esperava a incorporação de mais 40 índios na região (WACHOWICZ, 1987).

É importante observar que trazer os índios *Kaiowá* para o aldeamento, não foi por benevolência do Barão de Antonina para com os indígenas, e sim porque existiam muitos acordos e planos políticos permeando os projetos criados por ele. Mota (2000) mostra, em suas pesquisas feitas sobre a Colônia indígena de São Pedro de Alcântara, que o plano do Barão de Antonina de trazer os *Kayová* do Mato Grosso para o Tibagi tinha como finalidade:

Liberar os territórios *Kayová* entre os rios Brilhante e Iguatemi, no Mato Grosso, ricos em pastagens naturais, tanto que o barão se apossou dessas terras; b) tirar os *Kayová* de seus territórios e juntá-los no Tibagi o que representava diminuir o perigo para os viajantes que iam para Cuiabá pela rota fluvial proposta pelo barão, pois vários comerciantes já haviam sido atacados e mortos na região c) afirmar a rota fluvial para o Mato Grosso via vale do rio Tibagi, significava a valorização das terras que o barão estava conquistando dos Kaingang no norte da província; d) utilizar os índios *Kayová* como mão de obra no transporte das canoas que seguiam para o Mato Grosso e em outros serviços rápidos e seguros para as regiões das fronteiras com o Paraguai (MOTA, 2000, p. 68-69).

Percebe-se que “[...] inserir os índios no trabalho era um dos objetivos dos aldeamentos; o trabalho nos moldes do praticado pelos brancos exploradores era uma das vias para levar os índios à ‘civilização’” (MOTA, 2000, p. 69). Mota (200) ainda irá mostrar que durante os primeiros anos, foi grande a movimentação dos índios no aldeamento, chegavam e saíam famílias de grupos *Kayová* de várias regiões de Mato Grosso.

A pesquisa de Mota (2000) ainda revela que o desenvolvimento do aldeamento São Pedro de Alcântara se deu graças aos esforços do Frei Timóteo, pois esse buscava vários recursos para a infraestrutura e para a expansão do aldeamento, mas irá também sofrer vários embates políticos e passar por muitas dificuldades na direção do aldeamento. Os relatórios mostram que no ano de 1857, o aldeamento já contava com uma estrutura respeitável, já havia entre índios e não



índios 340 pessoas<sup>21</sup>. O aldeamento estava caminhando num ritmo promissor, até que no ano de 1858 apareceria na margem esquerda do Tibagi dezenas de índios Kaingang, conhecidos na época por “coroados” (WACHOWICZ, 1987). Esses grupos tinham presenças constantes por toda essa região.

A presença desses grupos não foi tão amistosa de início, pois os Kayová e os não índios já sabiam da fama e das hostilidades. Moraes (2008) em seu livro “Histórias e Mistérios do Sertão do Tibagi” mostra que esses grupos procuraram se mostrar amistosos nos primeiros contatos. Porém, não demoraria muito para que saqueassem as casas do aldeamento e as roças dos Kayová. Diante desse fato e em saber ao certo como lidar com esses grupos, Frei Timóteo decidiu presentear-los com machados, foices, facas, tesouras, espelhos, anzóis etc. tornando-os mais calmos e amigáveis.

O primeiro grupo de índios Kaingang era composto de cinco mulheres e sete homens, vindo do lado sul, sem apresentar sinais de hostilidade (MOTA, 2000). Em seguida voltaram para as matas e deram notícias de que voltariam ao aldeamento, retornando numa manhã do ano de 1859 entre 100 a 150 Kaingang. A presença desses grupos seria então cada vez mais frequentes no aldeamento. Muitos visitavam e retornavam para suas aldeais. Diante do contato frequente tornaram-se, então, mais amigáveis e passaram a trocar presentes, transformando o aldeamento num ponto de parada. Wachowicz (1987) relata que os Kaingang não se restringiram em aparecer apenas em São Pedro de Alcântara e Jataí, surgiram também em outros aldeamentos criados na província.

Diante da presença constante desses grupos, os padres e líderes políticos perceberam que deveriam também aldeá-los, pois a fome e muitas baixas fizeram com que os Kaingang buscassem auxílio nos aldeamentos. Segundo Wachowicz (1987, p. 43) “A fome foi portanto o móvel que levou alguns grupos dos dorins a procurarem uma aproximação em 1859 com os brancos do aldeamento de S. Pedro de Alcântara e Jataí”. Com o desdobramento dessas ocorrências e com as invasões dos aldeamentos pelos índios Kaingang, levou então à criação do aldeamento indígena São Jerônimo, ocorrendo em junho de 1859<sup>22</sup>. Sendo que esses grupos já

---

<sup>21</sup>Mota (2000, p. 71) mostra que: “Conforme informou o presidente Carvalhaes, havia ali 340 pessoa; o padre, 1 administrador, 1 mestre ferreiro, 1 dito carpinteiro, 1 dito telheiro, 2 camaradas, 1 intérprete, 32 escravos e 300 índios, mais ou menos, devido à variação de sua permanência no local”

<sup>22</sup>Em 27 de junho de 1859, foi expedido o Aviso de Criação do Aldeamento Indígena de São Jerônimo da Serra pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império. O Barão de Antonina, depois de 14

demonstravam haver preferência por esse local, pois já conheciam toda a região, que era um local de abundância em pinhões, caça e mel<sup>23</sup>.

Tanto o aldeamento de São Pedro como o de São Jerônimo sofreram mudanças significativas com a ocupação dos posseiros, por isso passaram por vários problemas como, por exemplo, os vários cortes dos gastos e dos investimentos por parte do governo imperial.

Com a morte de Frei Timóteo em 1895, a administração do aldeamento sofreria mudanças. Com esse acontecimento veio ao fim à colônia militar e o aldeamento São Pedro de Alcântara, levando os índios Kaingang a migrarem para o aldeamento São Jerônimo (MOTA, 2000).

O aldeamento São Jerônimo foi criado após as pressões feitas pelos índios Kaingang ao aldeamento São Pedro de Alcântara, do qual haviam feitas sucessivas invasões. Com esse impasse foi criado e instalado em 1859 pela Secretaria dos Negócios do Império como aldeamento São Jerônimo que fazia parte da antiga fazenda São Jerônimo, “doada” pelo Barão de Antonina (MOTA, 2000).

O primeiro diretor do aldeamento foi Joaquim Francisco Lopes. Tendo como primeiros religiosos os Freis Mathias de Gênova e Luiz de Cemitille, esse último tinha como objetivo expandir o aldeamento para criar um povoado, para isso autorizou a entrada de várias famílias pobres nas terras que pertencia ao aldeamento (MOTA, 2000).

Em 1881 Luiz de Cemitille foi transferido para o aldeamento de Guarapuava<sup>24</sup>, e com isso houve uma maior entrada de famílias nas terras pertencentes ao aldeamento. Para Mota (2000), após a proclamação da República em 1889 as situações das populações indígenas nas colônias tornaram-se mais difíceis.

---

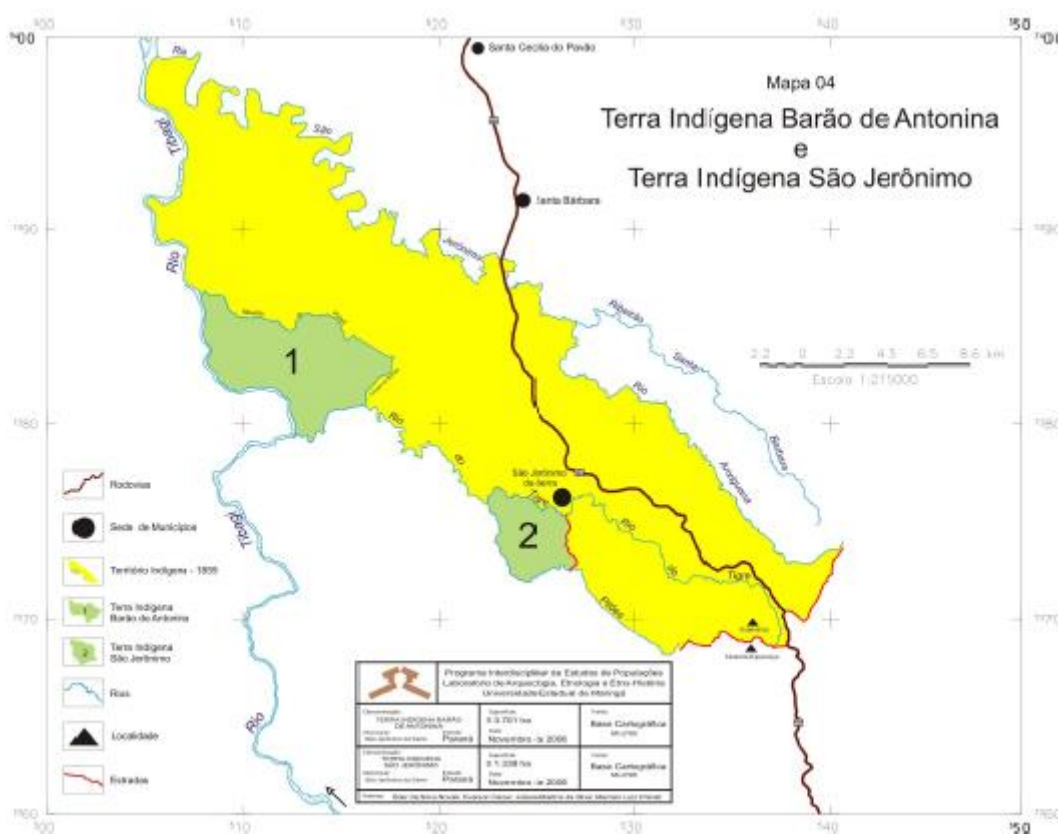
anos como dono da Fazenda São Jerônimo, doou a área de 33. 880 hectares para o estado fundar o aldeamento (MORAES, 2008, p. 33).

<sup>23</sup> Nice Lecocq Müller num trabalho publicado originalmente em 1956, no Boletim Paulista de Geografia, considerado uns dos trabalhos mais importantes sobre o Norte do Paraná, mostra que em 1859, essas terras foram doadas pelo Barão de Antonina, à beira do caminho aberto por sua ordem entre Jataí e Curitiba, onde nasceu o terceiro núcleo, São Jerônimo da Serra, até a época de seus estudos se chamava Araiporanga. Hoje, município de São Jerônimo da Serra, segundo a autora, estrategicamente situava-se na orla de escarpa, constituindo-se ponto de parada obrigatória para os viajantes, derivando disso seu primeiro fator de desenvolvimento. Segundo a autora no norte do Paraná foram formados vários centros de povoamento, postos avançados de colonização num sertão ainda não desbravado, mantiveram-se como pequenos povoados até o fim do século XX, quando, sob o impulso da colonização moderna, começaram a se desenvolver. (MÜLLER, 1956, p. 98).

<sup>24</sup> Segundo Mota (2000) não há informações exatas sobre a saída do frei do aldeamento São Jerônimo, muitos mencionam ameaças feitas pelos posseiros, e de que foi punido pela distribuição das terras da colônia aos brancos. Mota (2000, p. 139) argumenta que: “saída de Cemitile abriu de vez a possibilidade de apossamento das terras dos índios em São Jerônimo”.

No aldeamento São Jerônimo os diretores passaram a ser civis, dificultando-se assim a comunicação com os indígenas. Tudo indica que foram feitos vários acordos políticos ao longo dos anos sobre a questão indígena no Paraná, os índios como sujeitos foram esquecidos pela história e foram os mais prejudicados com as políticas desenvolvimentistas que surgiram no final do século XX. Uma vez expulsos de suas terras tradicionais e sem áreas prósperas para sobreviver ficaram à mercê das benesses do Estado.

Com a autorização do governo federal foi cedido ao estado do Paraná às terras da fazenda São Jerônimo, o que resultou na redução das áreas indígenas. Nesse aspecto, Mota (2000) mostra que no início do aldeamento, São Jerônimo tinha uma área de 29.040 há de terras, e, em 1949 passou a ter 4.840 ha, ficando com apenas 14% das terras da antiga fazenda São Jerônimo.



**Figura 11 Terra Indígena Barão de Antonina (1) e São Jerônimo (2)**  
Fonte: Novak (2006).

Com o avanço do capital sobre a região, deu-se início a constituição da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) 1925–1944, criada para desenvolver os projetos imobiliários na região, essa companhia passou a negociar e comprar do

governo as melhores terras, avançando-se também sobre as terras indígenas. A esse respeito disso, o etno-historiador Lucio Tadeu Mota mostra esse desfecho:

Os outrora imensos e seculares territórios dos Kaingang nos vales dos rios Tibagi, das Cinzas, Apucarana e outros menores foram ocupados e transformados em fazendas de gado, campos de soja, grandes, médias e pequenas cidades paranaenses (MOTA, 2000, p. 141).

Mesmo com o avanço do capital que explorava de forma cruel as terras indígenas, esses grupos continuaram resistindo para se manterem em os seus territórios; continuaram praticando as suas culturas e buscaram meios para sobreviverem através de diversas fontes. Atualmente, no município de São Jerônimo da Serra, são duas áreas indígenas, sendo São Jerônimo com 1.339 ha, e Barão de Antonina com 3.751 ha, onde vivem índios *Kaingang*, *Guarani* e *Xetá*<sup>25</sup>.

Com a expropriação das terras indígenas e dos vários aldeamentos, os índios *Kaingang* e *Guarani* passaram a migrar pelas terras da região, os grupos guarani sobreviventes passaram então a se empregar pelas fazendas ao longo dos rios Congonhas, Laranjinha e Cinzas, onde já havia algumas aldeias guarani com grupos *Kaingang* que se mantinham não aldeados (GÓES, 2010).

No nosso próximo item de discussão, pretendemos mostrar como se deu a presença guarani no Norte do Paraná, detalhando com mais afinco sobre o grupo guarani Nhandéva – e outras parciaisidades guarani presentes nas áreas indígenas do Laranjinha, Ywy Porã/Posto Velho e Pinhalzinho, sendo que os grupos Kaiowá e Nhandéva que, estavam resistindo em seus territórios acabaram forçados a se aldearem nessas áreas.

A história dos territórios indígenas invadidos pelos posseiros e fazendeiros, além das vendas e negociações por parte do governo do Paraná, estão nas lembranças e memórias dos guarani, pois ainda narram com detalhes e precisão sobre as lutas empreendidas que tiveram que enfrentar para que pudessem sobreviver.

---

<sup>25</sup> Ver mapa na página 46.

### 3.2 A presença indígena na região norte do Paraná

O estudo de diferentes fontes históricas, mapas, documentos e conversas com os mais velhos, possibilitam ampliar o conhecimento e compreender melhor os acontecimentos que envolveram e envolvem os povos indígenas no Paraná e seus territórios. Portanto, cremos que é fundamental dar visibilidade ao processo histórico dos grupos indígenas que habitam o Norte do Paraná. Desse modo, buscamos nessa parte fazer um mapeamento atual das populações indígenas presentes na região, levando em conta suas especificidades étnicas e culturais.

Os estudos de Mota (1994;2000) e de Tomazi (1997) têm mostrado que a ocupação dos territórios indígenas e seu aldeamento nessa região não foram rápidas e nem fácil como tem sido divulgado pelos meios de comunicação. Os estudos destes dois pesquisadores, com base em fontes confiáveis, têm mostrado que as formas de poder exercidos pelos colonizadores exploradores, sobre as populações indígenas impulsionou a ocupação desenfreada dos territórios indígenas. O mito do *vazio demográfico* abordado por Lúcio Tadeu Mota foi criado para esconder a forte presença indígena com suas organizações e desenvolvimento na região, esse foi o precursor da retaliação desses territórios. É a partir desse ponto que Mota (1994; 2000) mostra que a história que se queria produzir sobre a região ocultou à presença indígena dessa e de outras regiões do Paraná.

A pesquisa de Nelson Dacio Tomazi, "*Norte do Paraná história e fantasmagorias*", de 1997, revela que com os estudos arqueológicos constatou-se que havia povos indígenas presentes nessa região há milhares de anos. Mota (2011), também com base na arqueologia, mostra que a ocupação pré-histórica do Paraná está compreendida em três grandes tradições: tradição Umbu, tradição Humaitá e tradição Sambaqui<sup>26</sup>. A partir dessas evidências foi possível analisar que

---

<sup>26</sup>Segundo Mota (2011), arqueólogos reuniram uma série de informações sobre essas populações, a primeira que se tem notícia é a Tradição Humaitá que, aparentemente, não deixaram descendentes historicamente conhecidos. Essa ocupou todos os estados do sul brasileiro até às regiões vizinhas do Paraguai e da Argentina, entre 8 mil e 2 mil anos atrás. Já a Tradição Umbu, têm seus vestígios marcados pelas pontas de projéteis e resíduos de lascas de pedras, que são encontrados em toda a região sul do Brasil, no Uruguai e em partes do Estado de São Paulo. Esses vestígios foram datados entre 12 mil e 1 mil anos. A Tradição Sambaqui era de pescadores e coletores do litoral sul do Brasil ocuparam uma vasta faixa entre o mar e a Serra do Mar, desde o Rio Grande do Sul até a Bahia, desde 6 mil anos AP até mil anos depois de Cristo, os seus principais vestígios são os inúmeros montes – conhecidos por sambaquis – que construíram intencionalmente com restos alimentares, adornos, conchas, ferramentas, armas, carvões de antigas fogueiras, vestígios de sepultamentos humanos e de antigas moradias (MOTA, 2011).

os Kaingang, Guarani e os Xetá possuem vestígios ancestrais dessas tradições. (TOMAZI, 1997).

A análise dos trabalhos que já foram produzidos sobre os grupos indígenas do norte do Paraná, permite observar que tais estudos seguem a seguinte divisão *a) presença; b) ocupação; c) (re) reocupação*. Esse tripé histórico marca as transformações que foram ocorridas ao longo do tempo nessa região. Dessa forma entende-se que o espaço e o tempo são indissociáveis para a compreensão da presença indígena na região. Portanto, devem ser levados em conta os estudos históricos e geográficos da região. É a partir desse pressuposto que Mota (1994, p. 66) irá mostrar que:

A região compreendida no quadrilátero formado pelos rios Tibagi a leste, Paraná a oeste, Iguaçu ao sul e Paranapanema ao norte é uma grande área de terras férteis cortada por centenas de rios e riachos, rica em animais e árvores frutíferas. Ela já se encontrava habitada por milhares de índios antes da chegada do branco europeu ao continente. A presença indígena é marcada tanto pelos vestígios de sua cultura lítica lascada e cerâmica como pelos vestígios de sua cultura religiosa através dos restos mortais encontrados em urnas funerárias. Marcada ainda pela *língua* que denomina grande quantidade de acidentes geográficos, a fauna e a flora, além de seus costumes, mitos, leis, conhecimentos, etc, que chegam até os dias de hoje.

Os estudos históricos realizados a partir do ano de 1840 sobre os índios do Norte do Paraná estão na mesma lógica histórica. Como essa pesquisa tem um cunho mais geográfico julguei necessário estudar essa região a partir de análises sobre os povos indígenas seguindo os processos históricos, dessa forma elaborei a seguinte divisão: *a) século XVII*: período das instalações de várias missões jesuíticas; *b) século XIX*: fundação das colônias e dos aldeamentos indígenas; *c) século XX*: entrada do capital estrangeiro, origem e avanço das cidades; *d) século XXI*: ação do estado, políticas governamentais e globalização.

Os estudos realizados sobre essa região quase não menciona a presença guarani. Existindo mais estudos e pesquisas apenas sobre os índios Kaingang, além de haver materiais históricos e antropológicos publicados. Sobre os Guarani de uma

---

forma mais geral tem os trabalhos dos etnólogos Curt Nimuendaju, Egon Schaden, entre outros; e trabalhos produzidos recentemente, sendo que não são trabalhos geográficos, e não fazem uma análise da totalidade desse espaço geográfico. São apenas trabalhos descritivos acerca da situação econômica, social e cultural.

Portanto, menciono à falta de estudos mais geográficos e históricos sobre a presença guarani na região, sendo que essas faltas de estudos têm dificultado à compreensão das especificidades culturais dos guarani.

### 3.3 Os Kaingang

O trabalho de Nelson Dacio Tomazi (1997) sobre os *Kaingang* e os *Xetá* mostra que esses foram os últimos a serem “*pacificados*” pelas ações jesuíticas durante as reduções. Esses grupos sofreram várias baixas após muitos anos de resistência, lutas e conflitos, principalmente contra os Bandeirantes. Essas lutas fizeram com que esses grupos se dispersassem pelas matas, migrando sempre que podiam em direção ao mar, e voltando somente depois de vários anos para ocuparem as terras que viviam, porém, com outras condições de vida (TOMAZI, 1997).

Conforme mencionei acima, os três grupos indígenas que ocupam hoje a região são os Kaingang, os Guarani e os Xetá, esse último com estudos mais recentes, como os de Silva (2003) e Mota (2013) sobre sua presença na região.

Os meus estudos sobre índios Kaingang que habitam atualmente o estado do Paraná revelaram que esse grupo teve suas origens no Brasil central. Conseguiram entrar pelo Sul do Brasil através dos campos e cerrados do interflúvio Paranapanema, Itararé e Ribeira, que, com o passar do tempo foram migrando de lugares através dos rios, principalmente pelo rio Paranapanema até chegarem definitivamente na região Sul do Brasil. Ao analisar os estudos de Mota (1994) sobre esse grupo percebe-se que ocuparam as imensas áreas da região Sul, e parte meridional do estado de São Paulo até o leste da província de Misiones<sup>27</sup>.

Como viviam isolados nas matas foram os últimos a serem aldeados. Do qual segundo os relatos dos jesuítas eram uma ameaça para os guarani que já se

---

<sup>27</sup> (*Missões* na sua forma aportuguesada) é uma província argentina situada ao nordeste do país. Limita-se ao oeste com o Paraguai, separada apenas pelo Rio Paraná, ao leste, norte e sul com o Brasil e a sudoeste com a Província de Corrientes.

encontravam aldeados. Kimiye Tommasino (2000, p. 1) sobre o grupo *Kaingang* mostra que:

“O primeiro grupo entregou suas armas e aceitou viver no aldeamento fundado pelo governo em 1862, na região de Guarapuava. A partir desse primeiro centro de ocupação branca, outros foram sendo ocupados nas bacias do Ivaí, Piquiri, Tibagi e Iguaçu. Essa conquista continuou em direção ao sul, nas bacias dos atuais estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Na bacia do Tibagi o primeiro grupo aceitou viver em aldeamento em 1869. Os últimos grupos Kaingang no estado, que ainda viviam livres nas bacias dos rios Laranjinha e Cinzas, foram conquistados em 1939”.

A trajetória dos índios Kaingang pelo Norte do Paraná está relacionada com a “descoberta” do rio Tibagi, que viria dar origem aos primeiros aldeamentos indígenas na região. Mota (1996) mostra que os territórios da bacia do rio Tibagi foram ocupados desde os tempos imemoriais por populações indígenas que sempre defenderam seus territórios, suas matas, seus campos e os seus rios das mãos dos invasores. Esse pesquisador considera-os como povos guerreiros e preparados para a guerra, constituídos por diversas tribos e denominadas de diversas maneiras como: Dorins, Camés e Votorões. Os relatos dos antropólogos e dos historiadores também mostram que os Camés e os Votorões são pacíficos, enquanto os Dorins, conhecidos como Coroados, devido ao estilo de seus cabelos e por falar um pouco de português, e por utilizarem de flechas com pontas de ferro eram mais violentos (MORAES, 2008).

Nos relatórios históricos da época há muitas notícias de ataques desencadeados pelos índios Kaingang sobre os aldeamentos Guarani. O primeiro que se tem notícia ocorreu em 1825 sobre o famoso Padre Chagas no Aldeamento de Atalaia em Guarapuava; e o segundo ocorreu com o Padre Frei Timóteo no Aldeamento de São Pedro de Alcântara. Esses ataques trouxeram muito medo para os viajantes e para os próprios Guarani que temiam ter suas lavouras invadidas pelos Kaingang (MORAES, 2008).

Depois de longos conflitos contra os invasores em seus territórios, o grupo *Kaingang* se viu impossibilitado de conseguir alimentos para todos os membros do grupo, e devido à fome foram “obrigados” a procurar ajuda nos aldeamentos. Conforme menciona Moraes (2008), as autoridades da época sabendo dessa decisão não demoraram muito em criar outros aldeamentos para os *Kaingang* na região.





Atualmente, os *Kaingang* são estimados entre 25 e 30 mil pessoas, que vivem em mais de 32 terras indígenas existentes nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná, estima-se que são entre oito ou dez mil distribuídos em onze terras indígenas. Sobre a concepção de território e territorialidade *Kaingang*, (RAMOS, 1986 apud TOMMASINO, 2000, p. 45) ressalta que:

“A terra é muito mais que simples meio de subsistência, ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento, e não apenas como recurso natural, mas como recurso sociocultural, além disso, os Kaingang acreditam em forças naturais do mato e possuem um grande ritual de fé em ‘*Topé ou Tupã*’ que é o nome dado pelos Kaingang ao seu Deus”.

Para eles o território é também um espaço onde habitam os espíritos de seus ancestrais; dos seres sobrenaturais; onde estão enterrados os seus mortos; onde os vivos têm os seus umbigos enterrados, um exemplo é a Terra Indígena do Apucarantina no norte central do Paraná, localizada na cidade de Tamarana, pois lá possuem um cemitério dentro da própria aldeia, que se diferenciam das outras aldeias, que atualmente só utilizam dos cemitérios das cidades.



**Figura 13** Cemitério Terra Indígena do Apucarantina, município de Tamarana  
Fonte: Acervo pessoal do autor (2017).

Portanto, percebe-se que a construção da identidade *Kaingang* depende da relação mitológica com o território (TOMMASINO, 2000).

Em análise sobre o modelo de economia *Kaingang* que vivem na bacia do rio Tibagi, pode-se afirmar que ocorrem principalmente da fabricação de artesanatos, plantação de pequenas lavouras e coletas de plantas e frutos, além da caça e da pesca, que já quase não é mais possível encontrá-los devido à escassez e por isso não são mais considerados como recursos fundamentais para a sobrevivência do grupo. Os responsáveis por essas mudanças estão nas construções dos grandes empreendimentos hidrelétricos, das fazendas de gado, que estão bem próximas às terras indígenas, causando à extinção de várias espécies de animais e peixes.

Para os *Kaingang*, o artesanato é visto como a melhor forma de obter renda. Depois de confeccionar os artesanatos se deslocam até às cidades mais próximas para comercializá-los com aqueles se manifestam interessados em comprá-los. Atualmente, é comum encontra-los vendendo seus artesanatos em várias cidades do Paraná. Tudo indica que no passado os *Kaingang* foram bons agricultores, e os estudos tem mostrado que cultivavam milho, feijão, abóboras e morangas. Sobre a plantação de milho (NIMUENDAJU, 1962 apud TOMAZI, 1997, p. 92) ressalta que as:

“As roças eram feitas nas bordas da mata, em áreas de morros naturais, no espaço de transição entre um ecossistema e outro. Tratava-se de uma agricultura pouco elaborada tecnicamente, embora não tenhamos dados suficientes para saber o quanto eram elaboradas ritual e simbolicamente. Mas o fato de sabermos que boa parte da alimentação provinha do milho, que a bebida ritual era à base de milho e mel, a existência de uma explicação mitológica de sua origem (mito de Nhára) aponta para um sistema de representações e práticas associadas ao milho”.

Devido à presença constante de não índios sobre seus territórios, poucos ainda praticam esse tipo de agricultura, sendo que alguns já deixaram de praticar não só à agricultura como também a confecção de artesanato.

### 3.4 Os Xetá

Como essa pesquisa está voltada para as aldeias indígenas da região norte do Paraná, houve então a necessidade de avaliar também os grupos indígenas que

ainda habitam essa região. E os Xetá, que será mostrado nesse item, ainda possui presença constante nessa região.

Com relação aos Xetá Lúcio Tadeu Mota mostra em sua obra “*Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840-1920*”<sup>28</sup>, que o grupo foi nominado de diversas formas, primeiro conhecidos por *Botocudos* pelas populações brancas que fizeram os primeiros contatos entre os séculos XIX e parte do século XX; depois chamados pelos *Kaingang* de *Kuruton*, e de *Yvaporé* pelos guarani, que conviveram juntos próximos ao vale do rio Ivaí, no vale do rio Tibagi e do Paranapanema. As pesquisas têm mostrado que fazem parte da família linguística Tupi-Guarani, sendo um dos últimos grupos indígenas do Paraná a estabelecer contato com a sociedade nacional (SILVA, 2003).

Tudo indica que esse grupo é originário no Noroeste do estado, pois habitavam nas terras da margem esquerda do rio Ivaí e de seus afluentes, conhecido como *Córrego 215*, *Córrego Indovaí* e *Córrego das Antas*, onde se encontram atualmente as cidades de Umuarama, Ivaté, Cruzeiro do Oeste, Icaraima e Douradina (SILVA, 2003). Segundo Mota (2013), os Xetá foram os últimos a serem contatados no Paraná e os últimos a terem o contato direto com a frente de colonização cafeeira no final da década de 1940 com o início de 1950. Mota (2013) mostra que conforme a frente cafeeira chegava às florestas, essas eram retiradas, e o grupo era expulso de seus territórios, e os que resistiam ao contato foram sendo mortos pelos jagunços, pelas doenças, e até por envenenamentos (MOTA, 2013). Um dos motivos de serem praticamente quase todos exterminados foi que:

“Os Xetá não se aproximaram dos aldeamentos religiosos estabelecidos no Norte da província e nem estabeleceram relações com as populações brancas que aos poucos foram ocupando seus territórios no alto Ivaí na região da Colônia Teresa Cristina (MOTA, 2013, p. 12)”.

Tudo indica que a falta de aproximação com os aldeamentos religiosos foi o principal responsável pela dizimação do grupo. Vale lembrar que no norte do estado já existia o aldeamento São Pedro de Alcântara (1855) que abrigava os *Guarani*; e o

---

<sup>28</sup> Esse trabalho foi elaborado pelo pesquisador Lúcio Tadeu Mota, do qual faz parte do projeto “Jané Rekó Paranhá” (O Contar de Nossa Existência). Esse projeto contou com a ajuda da Universidade Estadual de Maringá – UEM, da Universidade de Brasília – UNB, da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e de outros órgãos parceiros, além é claro da própria comunidade Xetá.

aldeamento São Jerônimo (1859) que abrigava os *Kaingang*. Os pesquisadores têm mostrado que mesmo isolados nessa região esse grupo conseguiu manter o seu modo de vida tradicional até meados do século XX, quando os seus últimos refúgios na *Serra de Dourados* foram totalmente devastados pelos fazendeiros que transformaram a região de florestas em pastagens e cafezais (MOTA, 2013).

É válido mencionar também como ocorreu o primeiro contato desse grupo com o *colonizador branco*, como viviam nessas matas, como eram os seus hábitos e costumes. Os relatos dos historiadores são parecidos com os dos índios que já viviam nas demais regiões do estado. O primeiro contato aparece na obra de Mota (2013), que mostra as observações feitas por *Franz e Joseph Keeler (1865)*<sup>29</sup>, enviados para explorarem a região do Ivaí, Tibagi e Paranapanema. Os seus relatos mostram que durante a expedição, os *Kaingang* mantinham aprisionados elementos de outro grupo indígena, e os designava de *Curú-tom*, denominação dada aos *Xetá* por parte dos *Kaingang* (TOMAZI, 1997).

O segundo encontro foi efetuado pelo engenheiro inglês Thomas Bigg-Wither<sup>30</sup> em 1873, próximo da corredeira da Ariranha no rio Ivaí, a cem quilômetros ao Sul da Colônia Teresa Cristina. Nessa expedição, encontraram um aldeamento abandonado no meio da mata, do qual havia vários objetos diferentes dos outros índios que viviam na região. Pelas descrições de Bigg-Wither, ficava claro que se tratava de uma “*tápuj*” – modelo de casa tradicional *Xetá* (MOTA, 2013). No mesmo ano essa expedição capturou o primeiro grupo *Xetá*, sendo dois homens, quatro mulheres e cinco crianças. A respeito das características culturais desse grupo, principalmente das mulheres, Mota (2013, p.70) mostra que:

As mulheres não usavam o adorno labial, mas eram semelhantes a crianças, tinham os cabelos cortados na frente e enfeitados com penas de tucano fixas com ceras de abelha. Também usavam colares confeccionados com sementes pretas.

---

<sup>29</sup> Mota (2013, p. 51) mostra que esses foram: “contratados pelo Ministerio da Agricultura, os engenheiros Joseph (pai) e Franz Keller (filho) trabalharam no levantamento dos rios do Paraná entre 1865 e 1867, com o objetivo de estabelecer linhas fluviais para o Mato Grosso quando se iniciava a Guerra do Paraguai”.

<sup>30</sup> Thomas Plantagenet Bigg-Wither (1845-1890) foi um engenheiro inglês que trabalhou durante três anos nos territórios dos vales dos rios Ivaí e Tibagi no Paraná, realizando os trabalhos de demarcação do traçado de uma futura estrada de ferro que deveria ligar o Oceano Atlântico ao Pacífico para um consórcio comandado pelo Barão de Mauá (MOTA, 2013).

As mulheres tinham um papel fundamental no grupo, além de confeccionarem os objetos de caça e pesca, cuidavam das crianças e procuravam alimentos com os homens. Tudo indica que os Xetá eram caçadores e coletores; viviam de frutos retirados das florestas e os homens eram bons caçadores e pescadores. Sobre os homens do grupo Xetá Mota (2013, p. 70) mostra que:

[...] tinham certa diferença, pois, além da pele mais branca, tinham barba e bigode, fazendo-o parecer mais com os brancos do que com os índios. Conjeturaram que poderia ser um brasileiro capturado quando criança. Cada um deles levava como colar a metade da mandíbula da cotia com o dente incisivo afiado, que era utilizado na fabricação do cabo do machado de pedra, dos arcos e das flechas (MOTA, 2013, p. 70).

O grupo capturado por Bigg-Wither mencionado acima foi levado para um acampamento no salto da Ariranha, indo depois para a Colônia Teresa Cristina. Porém, a morte de todo esse grupo marcaria para sempre a vida de Bigg-Wither, muitos morreram antes mesmo de chegarem à Colônia, devido às epidemias e a disenteria que provavelmente teria sido causada pelo sal, alimento desconhecido pelo grupo (MOTA, 2013).

Essa trágica situação marcaria o primeiro contato entre não índios e o grupo Xetá, sendo que com a intenção de salvá-los tirando-os de seu habitat natural, Bigg-Wither acabou exterminando o primeiro grupo que encontrou, pode-se dizer que sem a intenção de matá-los, porém, terminou matando com uma arma que ele mesmo não tinha conhecimento, ou seja, devido às várias doenças trazidas por sua expedição.

Segundo Nelson Dacio Tomazi (1997) após esse contato, Telêmaco Borba encontraria dois Xetá entre os *Kaingang*, esses estavam na condição de cativos, e eram chamados de “*Kuroto*” que quer dizer “sem roupas”. Em 1907, seriam encontrados mais três prisioneiros como cativos dos *Kaingang* que segundo Mota (2013) foi relatado pelo cientista e fotógrafo Tcheco Alberto Vojtech Fric que eles tinham as mesmas características dos índios Xetá encontrados nas expedições anteriores. Em 1912, mais dois Xetá foram encontrados por Curt Nimuendaju (TOMAZI, 1997).

Mota (2013) mostra que durante os anos de 1945/1955, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) fez duas expedições à procura dos Xetá, uma em 1945 e

a segunda em 1949. Essas expedições foram um fracasso, encontraram somente dez acampamentos abandonados e tiveram que voltar sem nenhum índio. Em 1952, foi realizada uma segunda expedição que conseguiu capturar um menino *Xetá* que foi entregue ao *Serviço de Proteção aos Índios* de Curitiba. Três anos depois encontraram um pequeno grupo de *Xetá* próximo à fazenda Santa Rosa, que se escondia no interior das matas, saindo somente para a busca de alimentos. Tudo indica que esse grupo não seria mais visto, pois quase todos foram dizimados por uma gripe muito forte na fazenda Santa Rosa, e os poucos que conseguiram sobreviver desapareceram entre outros índios. Em seguida chegaria a suas terras às primeiras mudas de café, dando início aos grandes cafezais do noroeste paranaense.

Segundo Mota (2013) os professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e do Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI) com alguns funcionários do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e com apoio do Governo do Estado do Paraná buscaram negociar os territórios onde estavam os *Xetá* com as Companhias de Imigração e Colonização que já haviam se implantado na região para darem início à cafeicultura. Ele ressalta que os grupos que conseguiram sobreviver nessa região foram levados por funcionários do Serviço de Proteção aos Índios SPI para os postos onde já viviam os *Kaingang* e os *Guarani*.

O Serviço de Proteção aos Índios – SPI chegou ao fim em 1967, passando para a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Com a criação desse novo órgão, o grupo passou a reivindicar a demarcação de suas terras, porém, até 1990 esse novo órgão tinha o grupo como extinto, divulgando que a população era de apenas cinco pessoas. No entanto, os estudos e pesquisas antropológicas mostravam outros dados sobre esse grupo, os primeiros estudos mais detalhados foram os da pesquisadora *Carmem Lúcia da Silva*, mostrando que o grupo não estava extinto:

Ela mostrou que o grupo mais velho de sobreviventes, era composto por oito pessoas e seus descendentes, representantes de sete grupos locais que viviam ao longo do córrego 215, Indováí, rio do Veado, Ribeirão das Antas – e oito famílias extensas patrilinear (MOTA, 2013, p. 13).

Desses grupos relatados por *Carmem Lúcia da Silva* foram encontrados somente oito sobreviventes dos sete grupos existentes antes da colonização cafeeira. Em 1997 foi realizado em Curitiba o primeiro encontro com os

sobreviventes do grupo *Xetá*, intitulado “*Encontro Xetá: Sobreviventes do Extermínio*”, onde participaram todos os sobreviventes do grupo, entre crianças, jovens, adultos e os mais velhos, além do professor *Dr. Aryon Dall’Igna Rodrigues*<sup>31</sup>, que faleceu em março de 2014, sendo um dos únicos a efetuar os primeiros estudos sobre a língua *Xetá* (MOTA, 2013).

Sabe-se que até o momento não há ainda uma terra demarcada para o grupo *Xetá*. Os seus sobreviventes vivem separados um do outro, alguns vivem em aldeias com os *Kaingang* e *Guarani* e outros espalhados por cidades do Paraná. A maior parte do grupo se encontra atualmente na Terra Indígena São Jerônimo, no município de São Jerônimo da Serra..

O grupo que vive na Terra Indígena São Jerônimo descende de *Luciano Tikuen Araxó*<sup>32</sup>, que fazia parte dos oitos sobreviventes retirados da região de *Dourados*. (Tikuen), como era chamado em São Jerônimo, faleceu em dezembro de 2005, em Brasília, onde participava de uma reunião sobre a demarcação de uma terra para o grupo *Xetá*. Abaixo aparece o local em que o corpo de *Luciano Tikuen Araxó* foi velado.

---

<sup>31</sup>Para um maior aprofundamento sobre grupo indígena *Xetá*, sugerimos a leitura da publicação do caderno de campo do professor Aryon Dall’Igna Rodrigues, que esteve junto com o grupo na Serra de *Dourados*, entre 1960 à 1967. Suas notas de campo tratam sobre a língua, seus usos e os costumes do grupo, sendo publicado em forma de livro: RODRIGUES, A. D. I. **Caderno de campo Xetá**. Maringá: Eduem, 2013, 188 p.

<sup>32</sup> Ver Mota (2000, p. 16 – 18).





**Figura 14 Velório de Luciano Tikuen Araxó (Xetá) - Terra Indígena São Jerônimo**  
**Fonte: França (2008).**

Ao fazer um levantamento sobre os descendentes de *Luciano Tikuen Araxó*, percebe-se que, devido à falta de homens e mulheres do mesmo grupo, os filhos e seus netos foram “obrigados” a casarem entre os *kaingang*, *Guarani* e não índios, esses casamentos *interétnicos* tem trazido sérios problemas para a cultura do grupo, porém, mesmo com esses problemas lutam pela revitalização da cultura e da língua tradicional.

Durante a realização dessa pesquisa foi realizado um trabalho de campo onde foi possível conversar com um dos filhos de *Luciano Tikuen Araxó*, em uma de nossas conversas ele me mostrou que até pouco tempo eram oito sobreviventes do grupo retirados da *Serra de Dourados*<sup>33</sup>. Desses, alguns ainda se encontram vivendo em vários lugares do Paraná, São Paulo e Santa Catarina.

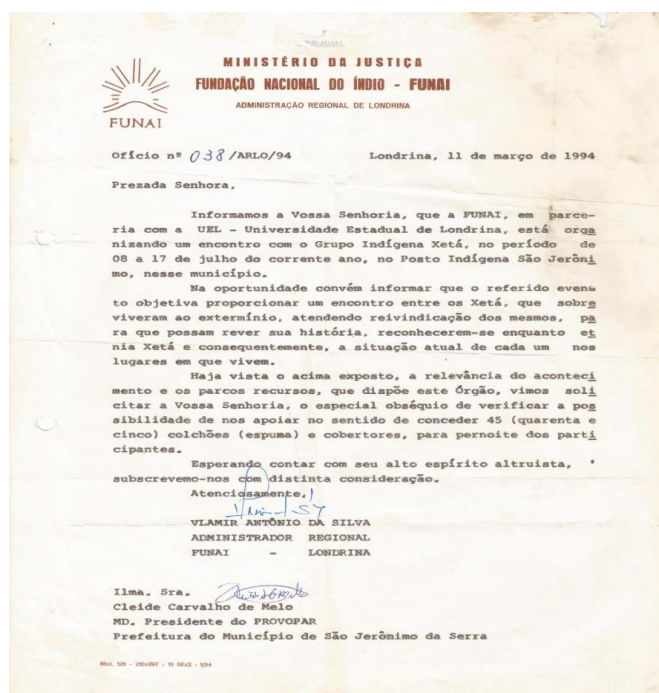
Não tive contato dos dados certos de quantos ainda estão vivos. Seu filho relata que houve um encontro com todos os sobreviventes do grupo *Xetá* entre os dias 08 e 17 de julho de 1994, na Terra Indígena São Jerônimo, tendo como objetivo proporcionar um encontro entre os sobreviventes do extermínio causado pelos colonizadores durante a década de cinquenta. Um dos objetivos era rever a história

---

<sup>33</sup> Segundo Mota (2000, p 16) “A Serra de dourados fica no extremo oeste do Paraná ao norte da cidade de Umuarama e ao sul do rio Ivaí, local onde o último grupo Xogleng da família do Sr. Tikuen foi localizado em 1953”.

do grupo fazendo com que se reconhecessem enquanto *Xetá* e consequentemente rever a situação atual de cada um.

Esse encontro deixou claro que o povo *Xetá* não estava extinto, mas que faltava apoio e reconhecimento por parte do governo e dos órgãos responsáveis pela questão indígena do Estado. Abaixo o ofício feito e encaminhado pela FUNAI à *Prefeitura de São Jerônimo da Serra*, cujo objetivo era conseguir alguns recursos para a realização do encontro, realizando-o na Terra Indígena São Jerônimo (Figura 02):



**Figura 15** Ofício entregue à prefeitura de São Jerônimo da Serra-PR  
**Fonte:** Acervo pessoal do autor (2014)<sup>34</sup>.

Depois desses encontros realizados pelas universidades junto com os pesquisadores e professores, as notícias foram notórias de que o povo *Xetá* não estava extinto como muitos pensavam, pois já existiam estudos comprovados sobre a existência de mais membros do grupo distribuídos pelo estado.

Atualmente, os *Xetá* são mais de 100 pessoas, em torno de 25 famílias e estão em processo de luta para terem seu território tradicional reconhecido junto a FUNAI, para terem seus direitos

<sup>34</sup> Esse ofício foi adquirido com um dos ex-prefeitos do município de São Jerônimo da Serra – PR, e doado recentemente pelo autor para o acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – LAEE, da Universidade Estadual de Maringá.

reconhecidos, reconstituírem-se enquanto povo e revitalizarem a sua cultura. Além da demanda por reaverem parte de suas terras, estes solicitaram ao Estado do Paraná e a Secretaria de Educação um atendimento específico e diferenciado de educação escolar indígena Português/Xetá, além do ensino de história Xetá na escola, produção de literatura e materiais didáticos que retratem a realidade do povo, trazendo inclusive a memória coletiva da antiga sociedade narrada por seus pais hoje considerados guardiões da memória Xetá (MOTA, 2013, p. 13-14).

Como já mencionado acima é na Terra Indígena São Jerônimo que podem ser encontradas às maiores famílias do grupo Xetá, dividem o mesmo território com os *Kaingang* e *Guarani*, estabelecendo com eles várias relações de parentesco e reciprocidade, além de participarem das festas e das reuniões comunitárias. Uma das principais preocupações do grupo é com a perda da cultura e da língua tradicional, já que as crianças, por muitos anos, estudaram e ainda estudam com as crianças *Kaingang* e *Guarani*, ficando a critério delas escolherem quais das duas línguas estudarem, pois não possuem um professor preparado para o ensino da língua materna<sup>35</sup>. Agora, ao findar a escrita deste texto houve a contratação pela escola da aldeia São Jerônimo de uma professora Xetá, cuja parte da formação pedagógica foi feita no âmbito do Observatório da Educação Escolar Indígena na UEM.

Os Xetá se organizam para a revitalização dos saberes tradicionais do grupo. Envolvem-se em projetos, buscam alianças com diferentes parceiros e pesquisadores que deles se aproximam em busca de informações para suas teses e dissertações que também ajuda a dar visibilidade ao grupo.

Um dos elementos culturais que mais tem sido trabalhado para a revitalização da cultura tradicional do grupo são as danças, os rituais, os cânticos, a construção das antigas casas Xetá, elaboração dos materiais de caça e pesca que eram utilizados pelo grupo.

Além disso, as famílias que vivem na Terra Indígena São Jerônimo têm se dedicando muito na revitalização de sua história, e um dos traços históricos que marca a existência do grupo é o “*tápuj*”<sup>36</sup>. A notícia mais recente que se tem sobre a

---

<sup>35</sup> Atualmente no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféij da Terra Indígena São Jerônimo existe uma professora que ensina a língua e a cultura tradicional Xetá, fazendo parte da Grade Curricular do Ensino Fundamental.

<sup>36</sup> Modelo de (casa) encontrado durante as primeiras expedições, uma habitação feita com folhas de coqueiro e que tem grande significado cultural para o grupo.

possível demarcação da terra indígena *Xetá* ocorreu através de alguns meios de comunicação, quando a então ex-presidente da FUNAI, *Guta Assirati*, declarou e aprovou a demarcação da *Terra Indígena Herarekã Xetá*, com quase três mil hectares, localizado no município de Ivaté no Oeste do Paraná. Porém, essa demarcação gerou muitas polêmicas, passando a ocorrer várias opiniões contrárias à demarcação, pois o lugar pertencia à ex-ministra da casa civil, *Gleisi Hoffman* e era o reduto eleitoral do deputado *Osmar Serraglio* (NOTÍCIA AGRÍCOLA, 2014).

Esse impasse faz com que o grupo espere por uma autorização da FUNAI para que possam se deslocar de volta com suas famílias. Depois de anos de conflitos e disputas territoriais, tudo indica que terão agora a chance de viverem juntos novamente. Pois quase foram exterminados pela ganância dos latifundiários e dos colonizadores de terras do noroeste paranaense.

### 3.5 Os Guarani

Sobre os índios Guarani procurei apontar os aspectos da cultura e da questão étnica do grupo. O objetivo é elucidar alguns dados sobre a vida, os costumes e a sua presença na região.

Em minhas pesquisas tudo indicou que os Guarani que vivem atualmente no Brasil tiveram seus ancestrais do *tupiguarani* e estão no território paranaense há mais de dois mil anos (MOTA, 2000). Sendo provável que tenham vindo da Amazônia. Para Lúcio Tadeu Mota (2000), os Guarani começaram ocupando os vales dos grandes rios e depois praticamente todo o espaço geográfico do estado do Paraná, além de expandirem-se para a margem esquerda do Pantanal, nos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além de ocuparem o Uruguai e Paraguai.



**Figura 16 Desenho sobre a presença dos povos indígenas no Paraná entre 1540 e 1640** Fonte: Cláudia Parellada e José Luiz de Carvalho (2006).

A pesquisadora Parellada et al. (2006) na obra, “*Vida indígena no Paraná: memória, presença, horizontes*”, elaborada para o Provopar Ação Social do Paraná, realizado em Curitiba, mostra uma série de características sobre os Guarani, tais como os aspectos culturais, os costumes e o modo de ser:

Na tradição arqueológica tupi-guarani, está presente a cerâmica decorada, com pinturas geométricas, vermelhas e pretas sobre englobo branco, ou incisões e marcações com unhas e a polpa dos dedos. Os Guarani eram agricultores. A base de sua alimentação provinha do cultivo de mandioca, milho, batata-doce e feijões; pesca, caça e coleta de frutos; raízes e mel. Moravam em aldeias com formato circular, onde viviam até trezentos índios, em grandes casas comunais, geralmente cinco a seis, sem divisões internas. Em cada uma moravam de vinte a trinta pessoas. As habitações Guarani eram mais largas que a dos Kaingang. No centro da aldeia existia, geralmente, a casa de rezas (*opy*) para suas atividades rituais. Os Guarani costumavam sepultar os mortos em vasilhas cerâmicas, no interior da casa, que era, em seguida, incendiada, e uma nova habitação construía-se no mesmo local. O enterro em urna podia ser secundário, ou seja, inicialmente o indivíduo era sepultado às margens de um rio, por exemplo, e depois de algum tempo, os ossos eram retirados, pintados, emplumados e junto com adornos do morto, inseridos em uma vasilha cerâmica, agora enterrada no interior da casa do morto ou das rezas. Sua aldeia durava de cinco a seis anos. Como os recursos naturais ficavam esgotados, transferiam-se para outros lugares para que o solo descansasse e a fauna se

recompusesse. Às vezes, retornavam para áreas onde já tinham vivido. Dormiam em redes, fixadas nas estruturas internas das casas Guarani (PARELLADA et al., 2006, p. 31-32).

A autora descreve o modo de vida Guarani e especifica detalhes. Como se trata de um trabalho didático é possível compreender de forma clara e específica as principais características culturais, econômicas e sociais. Ainda sobre as características dos Guarani a autora mostra que:

Faziam roças perto das aldeias que chegavam a ter também até trezentas pessoas; porém, mudavam a área de cultivo quando a terra empobrecia por causa dos plantios sucessivos e porque a caça e a pesca começavam a diminuir. Pintavam o corpo com motivos geométricos, tanto com pigmentos vermelhos retirados do urucum e do óxido de ferro bem como pretos, extraídos do carvão e do óxido de manganês. Teciam vestimentas em algodão, que também podiam ser decoradas. A pintura do corpo e do tecido podia ser feita por meio de carimbos de rolo, em cerâmica ou madeira. Os Guarani usavam muitos adornos de cabeça e de dorso com pedras polidas, sementes, ossos e dentes de animais, além de rica plumária colorida, ou seja, enfeitavam-se também com penas de pássaros. No queixo, logo abaixo dos lábios, inseriam adornos - os *tembetás*- feitos em quartzo, madeira ou resina. Além dos vasilhames cerâmicos, usavam porongos e cestos em taquara para guardar alimentos e cargas. Excelentes canoeiros, usavam os rios como importante meio de transporte (PARELLADA et al., 2006, p. 31-32)".

Diante disso, pode ser observado que os *Guarani* são um povo que já habitam há muito tempo o território paranaense. Parellada et al. (2006) também mostra a divisão dos guarani em três grupos étnicos e com três dialetos linguísticos, sendo os *Mbyá*, *Nhandeva* e os *Kaiowá*. Os *guarani*, desde o século XVI e XVIII já habitavam as terras do território brasileiro. Deve-se notar a presença, no estado da parcialidade Ava cujos territórios tradicionais localizam-se na região oeste.

Um dos primeiros aldeamentos *Guarani* que se tem notícia no norte do Paraná é o de São Pedro de Alcântara. Esse aldeamento recepcionou 171 índios *Kaiowá* que foram trazidos da região de Iguatemi, no Mato Grosso. Porém, com a morte de vários índios devido às epidemias e uma série de outros problemas, levou ao total desaparecimento do grupo (MORAES, 2008). Com o fim do aldeamento São Pedro de Alcântara e com a morte do Frei Timóteo, muitos *Guarani* migraram para várias regiões do estado, aparecendo mais tarde com a criação de novos aldeamentos, porém, demarcados pelo governo federal (MORAES, 2008).



### 3.6 Os índios guarani: distribuição e população

Busco nesse item mostrar através de mapas e tabelas os dados quantitativos da distribuição e localização da população Guarani pelo estado do Paraná. A elaboração das tabelas ocorreu com base nos dados do governo federal e de trabalhos já produzidos sobre os Guarani. De acordo com os dados analisados elaborei a tabela abaixo com seguintes terras indígena existentes no estado. Os dados apresentados na tabela foram obtidos através do banco de dados da Fundação Nacional do Índio FUNAI. A população indígena no Paraná está em aproximadamente 26. 559 indígenas, do qual 11. 934<sup>37</sup> vivem em terras indígenas, divididos em três grupos indígenas os Kaingang, Guarani e Xetá.

#### Terras Indígenas do Paraná

| Nº | Terra Indígena      | Município              | Etnia                 | Fases do Procedimento      |
|----|---------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| 1  | Laranjinha          | Santa Amélia/Abatiá    | Guarani/Kaingang      | Regularizada <sup>38</sup> |
| 2  | Pinhalzinho         | Tomazina               | Guarani               | Regularizada               |
| 3  | Barão de Antonina   | São Jerônimo da serra  | Kaingang              | Regularizada               |
| 4  | Apucarana           | Londrina               | Kaingang              | Regularizada               |
| 5  | São Jerônimo        | São Jerônimo da Serra  | Kaingang/Guarani/Xetá | Regularizada               |
| 6  | Natingui (Mococa)   | Ortigueira             | Kaingang              | Regularizada               |
| 7  | Queimadas           | Ortigueira             | Kaingang              | Regularizada               |
| 8  | Ivaí                | Inácio Martins/Pitanga | Kaingang              | Regularizada               |
| 9  | Faxinal             | Cândido de Abreu       | Kaingang              | Regularizada               |
| 10 | Tekohá-Añatete      | Diamante do Oeste      | Guarani               | Regularizada               |
| 11 | Marrecas            | Guarapuava/tur         | Kaingang              | Regularizada               |
| 12 | Avá-Guarani ou Ocoí | São Miguel do Iguaçu   | Guarani/Kaiowá        | Regularizada               |

<sup>37</sup> Os dados sobre a população indígena do Paraná variam muito, os dados mais atualizados são esses elaborados pelo Ministério da Justiça/Funai Adaptado por Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais

<sup>38</sup> São Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União (FUNAI, 2010).

|    |                                                |                                                  |                     |                          |
|----|------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------|--------------------------|
| 13 | Ilha da Cotinga                                | Paranaguá                                        | Guarani             | Regularizada             |
| 14 | Rio das Cobras                                 | Espigão Alto do Iguaçu,<br>Nova Laranjeiras      | Kaingang/Guarani    | Regularizada             |
| 15 | Rio Areia I e II<br>(novas aldeias)            | Inácio Martins                                   | Guarani             | Regularizada             |
| 16 | Rio Areia                                      | Inácio Martins                                   | Guarani             | Regularizada             |
| 17 | Mangueirinha                                   | Chopinzinho, Coronel<br>Vivida, Mangueirinha     | Guarani/Kaingang    | Regularizada             |
| 18 | Palmas                                         | Abelardo Luz, Palmas                             | Kaingang            | Regularizada             |
| 19 | Apucarantina<br>(Água Branca)                  | Tamarana                                         | Kaingang            | Em Estudo <sup>39</sup>  |
| 20 | Araçai (Karuguá)                               | Piraquara                                        | Guarani             | Em Estudo                |
| 21 | Boa Vista-PR                                   | Laranjeiras do Sul                               | Kaingang            | Declarada <sup>40</sup>  |
| 22 | Cerco Grande                                   | Guaraqueçaba                                     | Guarani             | Delimitada <sup>41</sup> |
| 23 | Herarekã Xetá                                  | Ivaté                                            | Xetá                | Delimitada               |
| 24 | Kaaguy Guaxy – Palmital                        | União da Vitória                                 | Guarani             | Em Estudo                |
| 25 | Sambaqui                                       | Pontal do Paraná                                 | Guarani             | Delimitada               |
| 26 | Tekoha Guassú Guavirá<br>(Araguaçu/Terra Roxa) | Guaira                                           | Guarani<br>Nhandeva | Em Estudo                |
| 27 | Yvyaporã<br>Laranjinha                         | Cornélio Procópio, Abatia,<br>Ribeirão do Pinhal | Guarani<br>Nhandeva | Declarada                |

Fonte: FUNAI (2010)

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Além do número das terras indígenas, busquei mostrar no quadro os municípios onde cada terra indígena se encontra. Além disso, através dos dados coletados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI apresento a situação jurídica de cada terra indígena, sendo demarcadas e não demarcadas, do qual os dados

<sup>39</sup> Etapa onde foram realizados os estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena (FUNAI, 2010).

<sup>40</sup> Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento (FUNAI, 2010).

<sup>41</sup> Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena (FUNAI, 2010).



mostraram ter quatro áreas em estudos, duas declaradas, três delimitadas e dezoitos regularizadas<sup>42</sup>.

A pesquisadora *Maria Lucia Brant de Carvalho (2013)* mostra que os Guarani são hoje numericamente, a primeira ou segunda maior população indígena existente no país, sendo uma das maiores da América Latina. Para ela, devido à magnitude populacional espalhada pelos extensos territórios, à mobilidade espacial de seus indivíduos dificulta a contagem exata de seus membros. E afirma que os fatores que tem prejudicado a elaboração de estudos mais detalhados sobre os grupos Guarani é a acessibilidade às aldeias que varia de lugar para lugar, e a falta de conhecimento atualizado do surgimento e/ ou desaparecimento de aldeias constante de grupos indígenas, que até o momento aguardam o processo de demarcação.

Para Carvalho (2013) nos últimos anos os serviços de saúde têm auxiliado nesse sentido, pois é um dos únicos órgãos que consegue manter os dados populacionais atualizados, já que sempre são feitos levantamentos populacionais por cada aldeia. Porém, não são todas as aldeias que contam com os serviços de saúde. Devido à falta de logística e de contato direto com os órgãos de saúde indígena de cada aldeia que se passa essa pesquisa, infelizmente não foi possível conseguir todos os dados das populações indígenas que fazem parte dessa pesquisa. Mesmo com essa dificuldade consegui encontrar vários dados que foram muitos precisos para a realização desse capítulo. Em sua tese de doutorado sobre os Guarani do Oco'y, no Oeste do Paraná, Maria Lucia Brant de Carvalho elaborou um quadro com os dados demográficos dos índios Guarani presentes no Brasil, fazendo uma divisão das três parcialidades Guarani existentes no país:

---

<sup>42</sup> Segundo as informações obtidas pela (FUNAI) Fundação Nacional do Índio, as fases do procedimento demarcatório das terras tradicionalmente ocupadas, são definidas por Decreto da Presidência da República e atualmente consistem em: **Em estudo:** Realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena. **Delimitadas:** Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena. **Declaradas:** Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento. **Homologadas:** Terras que possuem os seus limites materializados e georreferenciados, cuja demarcação administrativa foi homologada por decreto Presidencial. **Regularizadas:** Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União. **Interditadas:** Áreas Interditadas, com restrições de uso e ingresso de terceiros, para a proteção de povos indígenas isolados (FUNAI, 2010).

| <b>Brasil</b> | <b>2001</b> | <b>2004</b> | <b>2008</b> |
|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Mbyá          | 6.000       | 4.377       | 7.000       |
| Ñandeva       | 7.000       | 6.300       | 13.000      |
| Kaiowá        | 20.000      | 21.857      | 31.000      |
| Total         | 33.000      | 32.534      | 51.000      |

**Figura 17 Comportamento demográfico da população Guarani no Brasil 2001 - 2004 - 2008**  
**Fonte: Carvalho (2013, p. 108).**

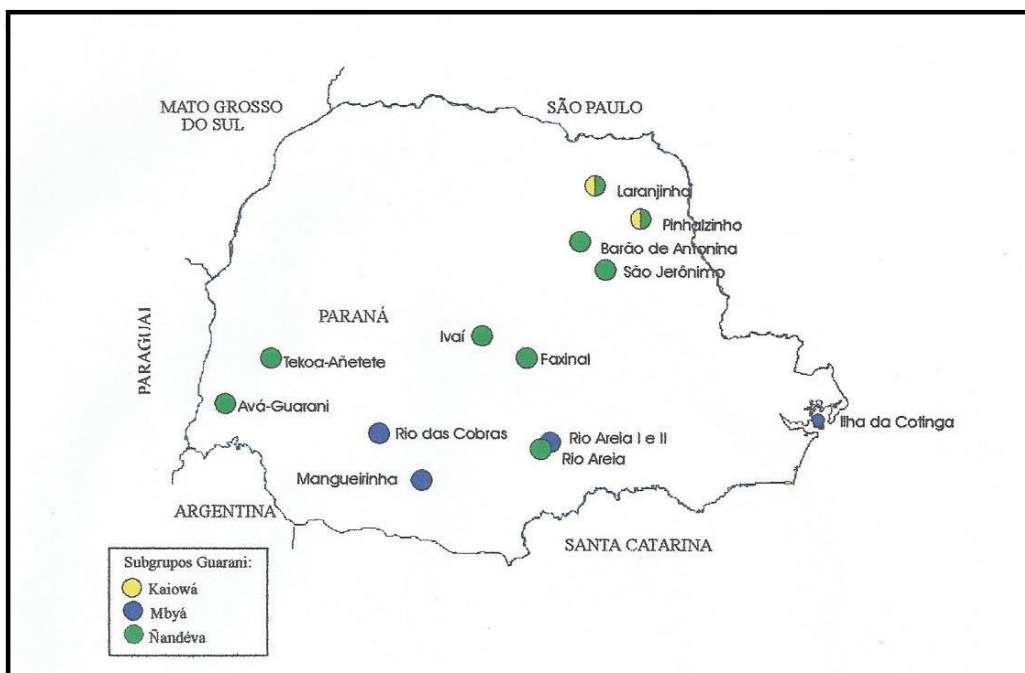
No Paraná, como foi visto anteriormente, os Guarani são linguisticamente e culturalmente divididos em subgrupos ou parcialidades.

Carvalho (2013) mostra que em termos linguísticos os Guarani fazem parte do Tronco Tupi, da Família Linguística Tupi-Guarani, da Língua Guarani, sendo que no Brasil podem ser encontrados até três subgrupos com três dialetos linguísticos diferente os Kaiowá, Ñandeva e Mbyá<sup>43</sup>. A fim de identificar a localização dos três subgrupos Guarani do estado do Paraná, Marcelo Rosa<sup>44</sup>, em sua monografia, “*As parcialidades Guarani no Paraná elementos de Cosmologia e História*”, elaborou o seguinte mapa com os três subgrupos:

---

<sup>43</sup> Os Kaiowá são grafados também como Kayová ou Kaiová e designados também por Paĩ-Tavyterã; os Ñandeva são designados também por Txiripá, Xiripá, Chiripá, Avá-Chiripá, Avá, Ava Katu Ete, Avá-Guarani ou como são chamados no MS apenas de Guarani; os Mbyá são grafados também como Mbyá-Guarani ou Guarani-Mbyá (CARVALHO, 2013. p, 91).

<sup>44</sup> ROSA, M. C. C. **As parcialidades guarani no Paraná: elementos de cosmologia e história**. 1997. 68 f. Monografia (Especialização) - Curso de Sociologia, Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.



**Figura 18 Terras Indígenas Guarani segundo suas parcialidades**  
**Fonte: Rosa (1977).**

No norte do Paraná existem quatro terras indígenas. Dessas apenas uma possui três grupos indígenas diferentes. Esses grupos conseguiram manter relações de parentesco e de reciprocidade ao longo de todos esses anos buscando fortalecer a permanência no território.

No norte do Paraná existem quatro terras indígenas ocupadas pelos Guarani, sendo que todas são áreas extremamente exíguas, e por isso, a mobilidade por toda a região tem sido muito constante. Essa mobilidade é fruto atualmente dos parentescos e dos casamentos interétnicos entre os Guarani que vivem nessas aldeias. O número de casamentos interétnicos e de índios e não índios têm sido constante entre os subgrupos, e ao mesmo tempo tem sido o estopim de alguns problemas internos.

No caso das Terras Indígenas São Jerônimo e Barão de Antonina o grupo indígena majoritário é o Kaingang, que formaram inúmeras famílias através de casamentos com os membros do grupo Guarani. Nas Terras Indígenas Laranjinha, Ywy Porã/Posto Velho e Pinhalzinho, a população majoritária são os Guarani. A seguir pode-se observar a distribuição desses grupos segundo as terras indígenas:

| <b>Terra indígena</b> | <b>Município</b>                              | <b>Área (ha.)</b> | <b>População</b> | <b>Subgrupos Guarani</b> |
|-----------------------|-----------------------------------------------|-------------------|------------------|--------------------------|
| São Jerônimo          | São Jerônimo da Serra                         | 1339,00           | 495              | Kaiowá/Mbyá/Ñandéva      |
| Pinhalzinho           | Tomazina                                      | 593,00            | 121              | Ñandéva                  |
| Laranjinha            | Abatiá/Santa Amélia                           | 284,00            | 200              | Ñandéva /Mbyá            |
| Yvyaporã Laranjinha   | Cornélio Procopio, Abatia, Ribeirão do Pinhal | 1238,00           | 83               | Ñandéva                  |

**Figura 19 Terras Indígenas Guarani e suas parciaisidades**

**Fonte: FUNAI (2010)**

**Nota: Dados trabalhados pelo autor**

Diante da busca por esses observou-se que a grande parte dos estudos realizados sobre os grupos Guarani presentes na região norte do Paraná trazem pouca menção sobre a situação territorial e informações sobre a concepção de território, religião, cultura e costumes dos grupos Guarani.

Portanto, no próximo item trago as análises feitas através das narrativas sobre a ocupação/reocupação das terras onde se encontram atualmente. Além disso, é notória a falta considerável de informações sobre essas populações Guarani.

Em sua pesquisa, Rosa (1997) mostra que das três parciaisidades existente nessa região, há poucas informações sobre os subgrupos Kaiowá e os Nhandéva. Já sobre os subgrupos Mbyá existem muitos documentos e materiais produzidos, como os trabalhos realizados pela pesquisadora *Maria Inês Ladeira* que tem ganhando muita notoriedade.

### 3.7 Concepção de território: conhecimento e simbologia

Neste item exponho em linhas gerais alguns aspectos da concepção de território, dos conhecimentos tradicionais e da simbologia religiosa Guarani. O conceito de território que é muito utilizado na geografia como categoria de análise do espaço geográfico, se mostrou fundamental para as discussões acerca dos conhecimentos tradicionais Guarani. Busco a partir da afirmação de Paul Little (2003) de que o território é um produto histórico de processos sociais e políticos, fazer uma análise do território Guarani. Segundo Little (2003), para analisar o território de qualquer grupo, precisa-se de uma abordagem histórica que trate do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou

reafirmado. Esse autor mostra que para fazer uma cosmografia de um grupo inclui o regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele (LITTLE, 2003).

Por isso, avalio nesse item ser necessário explorar esse conceito a partir da concepção Guarani que é também muito utilizado pelas outras ciências. Busco fazer uma explicação das principais diferenças e abordagens do conceito de território, territorialidade e terras indígenas levando em consideração a compreensão desse conceito pelos Guarani.

Utilizando-me da definição do geógrafo Rogério Haesbaert (2004), que utilizei apenas para explicitar o conceito de território. Para esse geógrafo, o território é um dos principais conceitos que tenta responder à problemática da relação entre a sociedade e seu espaço (HAESBAERT, 2004). Desse modo, percebe-se, que os grupos sociais estabelecem determinados modos de relação com o seu espaço. Esse espaço pode ser o ponto de partida para se pensar o território, enquanto suporte físico que é territorializado, sendo que as relações são estabelecidas criando limites e canais de comunicação, proximidades e distâncias, interdições, fronteiras seletivamente permeáveis conforme a lógica do grupo que territorializa uma dada porção de espaço (GALLOIS, 2017).

Rogério Haesbaert (2004) mostra ainda que, o território e a territorialidade, são conceitos centrais da Geografia, percebendo-os que têm certa tradição também em outras áreas, sendo cada um com enfoques centrados em uma determinada perspectiva. Tentando definir o conceito território, Haesbaert (1997), mostra que esse pode ser dividido em três vertentes básicas: *jurídico-política*, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, relacionado ao poder político do Estado; *cultural*, que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido; *econômica*, o território como fonte de recursos, onde há uma perda do território a partir da re-produção do capital.

Ao analisar as três vertentes apontadas por Haesbaert (1997), percebe-se não ser possível estudá-las separadamente, pois a questão indígena discutida no atual modelo de estado está atrelada nas três vertentes de território mencionados acima. Portanto, o território a partir da concepção Guarani pode ser analisado

através da vertente *cultural (ista)*, que é o caráter simbólico e identitário, é com aproximação dessa vertente que os grupos indígenas expõem suas concepções de território, territorialidade e de mundo.

Conforme mencionado acima, entendo que a concepção de território Guarani está implícita nas três vertentes, ou seja, na (política, social, religiosa e econômica), fazendo parte da reprodução do mundo Guarani, onde se desenvolvem as relações culturais. É necessário entender que, essa concepção Guarani de território não é reconhecida pela sociedade nacional, em muitos casos esses grupos não são respeitados de acordo com o seu modo tradicional de entender o território. Por isso, sofrem discriminação, perseguição e espoliação de suas terras. Antes de discutir a concepção simbólica de território procurei analisar o território indígena na visão jurídico-político.

Posso afirmar que a questão indígena hoje no Brasil, no que se diz respeito a questão fundiária e os conflitos agrários entre índios, estado e produtores rurais é tratada de forma superficial e tendenciosa pelos meios de comunicação. Os povos indígenas ainda vivem sob vários olhares de preconceito e discriminação. É comum o exercício da concepção criada por colonizadores do termo “*aculturação*” indígena, onde quer que esteja, seja nas cidades ou nas aldeias, essa concepção de índio “*aculturado, assimilado*” ainda permanece equivocadamente sendo usada entre a sociedade nacional.

Eu penso, por minhas experiências e com base em estudos realizados, que não existe aculturação, o que existe são mudanças culturais. Nenhuma sociedade humana fica estagnada, ou congelada no tempo. As culturas humanas são dinâmicas, se transformam e assim é também com os povos indígenas. No Brasil, se estudar a história ou conversar com os mais velhos saber-se-á que muitos dos costumes do povo brasileiro foram modificados ao longo dos séculos em termos de organização familiar, vestimentas, formas de trabalho, sexualidade, educação dos filhos etc.

Assim é também com os povos indígenas. Não se vive mais como em “1500”, momento da chegada dos exploradores e invasores. Ao mesmo tempo em que preservamos as nossas tradições milenares, os conhecimentos e nossas línguas, reorganizamos e dinamizamos nossa cultura constantemente de acordo com as mudanças concretas que ocorrem em nossa realidade ou que nos envolve.

Muitas mudanças promovidas em nossas culturas foram, inclusive, ocasionadas em resposta à invasão, exploração, corrupção trazida pelos colonizadores europeus e mantidas por seus descendentes aqui no Brasil.

A terra para os Guarani é e sempre foi sagrada, sendo o elemento mais importante da vida. Entendendo sua importância para a vida, buscam manter a natureza preservada, matas, animais, rios; para continuar dando vida à cultura ancestral, e fazem isso utilizando os ensinamentos dos mais velhos.

Quando se fala em território deve-se considerar que este não é um termo unidimensional, porque é possuidor de várias concepções e está presente na vida de vários povos indígenas do Brasil. Cada povo reconhece seu território e demarca culturalmente suas áreas. Esse reconhecimento passa a ganhar mais força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, garantindo aos povos indígenas os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, levando em consideração os seus modos de usar, seus costumes e suas tradições.

Dessa forma é importante entender a diferença entre “terra” e “território”. E para entender essas diferenças busquei no trabalho da antropóloga *Dominique Gallois* (2017) que remete as distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. Para essa antropóloga, a noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variáveis, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial (GALLOIS, 2017).

Ao analisar seus trabalhos pude perceber que não há uma relação muito distante das três vertentes propostas pelo geógrafo Rogério Hasbaert. Há de compreender que o conceito de território não é próprio das populações indígenas, ele faz parte das estratégias de poder e de controle político por parte do Estado, que configura os territórios indígenas em áreas demarcadas por limites e fronteiras indígenas.

Esse poder aparece no processo demarcatório das terras indígenas. São exercidos por forças superiores, sendo que o ato demarcatório implica uma nova relação dos índios com a terra que ocupam; aparecendo no processo como um todo, além de contribuir para inviabilizar a proteção pretendida e definida pela legislação indigenista. Gallois (2017) afirma que a proteção das terras indígenas só se efetiva com a participação e controle dos povos indígenas no processo demarcatório.

A noção de território é polissêmica, possuidora de vários significados. Para os Guarani, a terra é muito mais do que um meio de subsistência. Segundo eles a terra é à base da origem e da existência de todos os seres que compõe a vida. Urquiza e Nascimento (2013, p. 57) mostram que não “[...] se trata apenas de um recurso natural, pois é mais que isso, é um recurso sociocultural, que tem a ver com a vida coletiva desses grupos”.

Na concepção Guarani a terra aparece como um bem coletivo, destinado a produzir e satisfazer as necessidades de todos os membros de uma determinada população indígena ou de um grupo familiar.

Assim o conceito de território que é muito importante definiu conceito de territorialidade que é muito significativo para as populações indígenas. Para o geógrafo Rogério Haesbaert o conceito de território parte de um processo baseado na vivência coletiva, que transpassa o conceito de território. A territorialidade é necessária para a construção de um território, ligada ao simbólico com a questão de identidade.

Portanto, a territorialidade tem a ver com as formas próprias como cada povo (re) elabora suas práticas culturais na interação com a natureza, processo que extrapola a noção física de terra, remetendo para outras dimensões, como a cosmologia espiritual, simbólica e mítica. Urquiza e Nascimento (2013) entendem a territorialidade como:

Diferentemente da tradição capitalista ocidental, a relação dos povos indígenas com a terra, é mediada pela territorialidade, ou seja, não é uma relação de exploração, mas sim, de interdependência e, por isso mesmo, de respeito e harmonia (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 59).

A população Guarani é conhecida pela íntima relação com a natureza e com a terra, são conhecidos pela religiosidade, pelas histórias míticas e por serem ótimos agricultores. Os Guarani Kaiowá e Nhandéva conhecem o território como *Tekoha*, que significa espaço, lugar, conhecido como território tradicional Guarani.

Analiso que o *tekoha* possui um valor simbólico, é recíproco, mítico, e não é visto como uma propriedade privada, sujeita à compra, venda ou troca. Não é apenas um espaço físico, ou um simples território, é um território com características



específicas que possibilita aos Guarani realizar o modo de ser, e de viver, o *teko*, ou seja, a cultura.

O *tekoha* não está unicamente ligado ao território, mas estabelece relação com a estrutura social e política do povo Guarani, ou seja a sua territorialidade (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013). Os Guarani sempre constituíram um território farto, isso antes da chegada dos colonizadores. Após séculos de massacres, submetidos a doenças, processos civilizatórios e expulsos de suas terras, buscaram por muitos anos encontrar uma nova terra onde pudessem praticar o *teko*, modo de ser.

A pesquisadora Maria Inês Ladeira, em seus estudos sobre as migrações Mbya, tem mostrado que a busca de um território mítico é existencial para esse grupo. A terra, segundo ela, para os *Mbyá* é conhecida como “*yvy marãey*”, uma terra sem fim, onde nada tem fim, a terra perfeita onde tudo é bom, o lugar de *Nhanderu* (Deus) e de sua comunidade celestial (LADEIRA, 2000).

A busca pela “*yvy marãey*” é desencadeada pelas boas condições apropriadas para viverem segundo seus sistemas, através dos elementos renovadores de “*yvy marãey*”, e para estarem mais perto da possibilidade de atingir a imortalidade. Sendo tudo criado pelo *Nhanderu ete* (nosso pai verdadeiro).

Observa-se assim que o *tekoha* supera o conceito de território, pois está associado a uma noção de mundo, um lugar mítico, um mundo celestial, uma terra sem males, sendo a partir do *teko* e de sua prática que se facilita o acesso a “*yvy marãey*”, terra sem mal.

Os estudos de Faustino (2006) mostram que os Guarani do norte do Paraná passaram por vários fatores que foram/são prejudiciais para a vida e a cultura desses grupos. A autora destaca que essas terras indígenas fazem parte de municípios com o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) mais baixo do estado, além de serem rodeadas por fazendas de agricultura mecanizada com alta utilização de agrotóxicos. Durante a realização dessa pesquisa, em 2015, pude constatar a mesma situação, porém, com um pouco mais de visibilidade tais como: solos degradados, rios poluídos, poucas matas com pouca caça e pesca esses últimos cada vez mais impraticáveis.

Esses problemas são recorrentes devido à redução dos territórios Guarani, pois fez com que perdessem a capacidade de sobreviver apenas dos recursos retirados das florestas. Como não há mais caça, pesca ou produtos vegetais para a

prática do extrativismo de subsistência tornam-se dependentes dos produtos industrializados. Percebe-se que isso tem sido prejudicial para a revitalização dos valores culturais, das crenças e dos conhecimentos tradicionais Guarani. Posso dizer que o problema maior é que essas terras indígenas se encontram entre as cidades e as grandes fazendas.

Conforme mencionei acima o conceito de território para os Guarani é muito diferente do que se entende na sociedade envolvente. O povo Guarani não se considera dono da terra, nem daquilo que vive nela. Segundo eles, a terra é uma dádiva recebida por *Nhanderu*, por isso, a consideram por direito e dela usufruem de forma respeitosa, equilibrada e limitada, pois é vigiada por *Nhanderu* e por outros Guarani.

Analisando a situação atual dos Guarani a partir das observações realizadas, pude perceber o respeito entre o domínio territorial familiar em cada *tekoha*, por isso não invadem e nem aproveitam dos seus recursos sem a devida permissão de *Nhanderu*. Nessas terras indígenas, com relação ao aspecto econômico, o princípio da solidariedade ainda se manifesta de forma coletiva, em que todos trabalham juntos e todos são donos de tudo como nos moldes tradicionais. Existe um espírito de ajudar uns aos outros e de receber quando necessita. É um trabalho em comunidade.

A reciprocidade é uma das virtudes mais importantes da sociedade Guarani, e essa se distância da acumulação de bens, por exemplo, tudo o que é produzido no coletivo deve ser compartilhando. Mesmo com a exiguidade da terra e a falta de empregos, a reciprocidade tem sido constante nessas terras indígenas, passando a fortalecer a concepção de território mítico através do uso coletivo dos recursos naturais e da prática da agricultura orgânica. Muitas aldeias Guarani dessa região ainda possuem à casa de reza *opy guaçu* que tem um grande significado para os Guarani. Além de ser também o lugar onde acontece o processo de educação tradicional Guarani.

Conforme Faustino (2012, p. 253) a “[...] *opy guaçu* é o local da prática da religião e de encontros em que crianças e jovens aprendem as tradições”. Antigamente, era feita com uma madeira sagrada, o cedro, porém, com a falta de matéria prima, hoje pode ser construída com qualquer tipo de madeira. Além disso, é na *opy guaçu* que acontece as cerimônias, a mais importante delas é o *Nimongarai*, que é feito para batizar crianças e para consagrar sementes. O Canto na própria

língua dá aos Guarani uma força espiritual e corporal que ajuda na comunicação com as divindades. Como hoje está cada vez mais difícil encontrar falantes da língua tradicional nas aldeias, a presença de uma *opy guaçu* nas terras indígenas tem contribuído para a revitalização do canto e da língua tradicional Guarani.

Fica evidente que sem a dança e o canto, a vida Guarani neste mundo está em risco. Barros (2003) observa que o povo Guarani é muito religioso e conhece muitas atividades religiosas. Segundo essa autora com a entrada de outras experiências religiosas nas aldeias Guarani muitos acabaram se convertendo e mudando as suas práticas religiosas que eram realizadas na *opy guaçu*. As principais cerimônias religiosas que aconteciam antigamente na *opy guaçu* acontecem com menos frequência. Hoje a *opy guaçu* é utilizada, também para eventos culturais e mostras pedagógicas elaboradas através da escola. Antigamente dependendo da situação e das circunstâncias (falta ou excesso de chuva, durante a coleta etc), os rituais eram realizados cotidianamente, na maioria das vezes ao início da noite até ao amanhecer. Os *txamói* (rezador, sábio) lideranças religiosas eram os que conduziam esses rituais.

### 3.8 As lutas pelo bem viver “a terra sem males” dos guarani

Quando se fala em terra sem males, pensa-se nas migrações realizadas pelos Guarani ao longo do século XX. Essas migrações foram narradas por vários etnólogos que buscaram definir a tão desejada *yvy marãey* dos Guarani. A busca da terra sem mal tem sido um dos principais temas debatidos e pesquisados pelos estudiosos da cultura Guarani (LADEIRA, 2000).

Existem vários estudos sobre a definição da *yvy marãey*, seja em trabalhos antigos ou recentes. Atualmente pode-se dizer que são os estudos da pesquisadora Maria Inês Ladeira (1992) que mais tem ganhado notoriedade entre os estudiosos da questão guarani. Essa pesquisadora tem mostrado que *yvy marãey*, na concepção do subgrupo *Mbya* aparece como a terra sem fim, onde nada tem fim, a terra perfeita onde tudo é bom, o lugar de *Nhanderu* e de sua comunidade celeste, “[...] situada na direção de nhade renondére (à nossa frente), onde nasce o sol (Ladeira, 2000, p. 84)”. Ou seja, ao leste.

Tudo indica que a etnologia da busca pela *terra sem mal* tem sua origem em Nimuendaju (1987), em sua celebre obra: “As lendas da criação e destruição do

*mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*”. Nesse clássico trabalho etnográfico, Nimuendaju (1987), mostra que a busca pela terra sem males se dá por uma concepção mítica e religiosa. Pois, os Guarani temiam a destruição do mundo, e a única esperança seria ingressar na terra sem mal, devendo todos migrar em busca da *yvy maraey*, em direção ao leste, rumo ao mar, a fim de alcançarem a *yvy maraey* (NIMUENDAJU, 1987).

Vários fatores impossibilitaram os Guarani de alcançarem a terra sem males: o rápido crescimento da população brasileira, a expansão da indústria, o avanço da agricultura, a origem de novas cidades e os novos modos de relação entre os Guarani e os não índios. Esses fatores mudaram a concepção de *yvy maraey*. Segundo Nimuendaju (1987), os Guarani estavam convencidos de que não poderiam mais alcançar a *yvy maraey* como fizeram seus antigos, “[...] *eles explicam sua limitação argumentado que seu corpo adquiriu um peso invencível devido ao consumo de alimentos [...] (sal, carne de animais domésticos, cachaça, etc.), bem como pelo uso de vestimentas [...]*” (NIMUENDAJU, 1987, p. 104).

Essa terra sagrada para os Guarani é a terra sem mal *yvy maraey*, da terra perfeita *yvyju miri*, onde é preciso atravessar a “grande água”. Atualmente, essa concepção pode ser concebida em dois planos: 1) um no plano terreno onde é o território, o espaço onde está inserido os Guarani; 2) o plano mental, simbólico, espiritual; compreendendo a terra perfeita *yvyju miri*, *yvyju porã*, que segundo Ladeira (1989) pode ser alcançada em vida através de um empenho coletivo ou individual.

O antropólogo e etnógrafo Bartomeu Melià (1990) que desenvolveu em suas pesquisas uma síntese entre a vivência religiosa e a base ecológica da busca da terra sem mal, mostra que a terra sem mal é, certamente, um elemento essencial na construção do modo de ser guarani. A terra é identificada como *tekoha*, e corre menos pelo lado da produção econômica que pelo lado de produção de cultura (MELIÀ, 1990). O teko é o segundo termo, esse seria o modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, comportamento, habito, condição e costume. Segundo Melià (1990, p. 36) “[...] o *tekoha* é o lugar onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani. A terra, concebida como *tekoha* é, antes de tudo, um espaço sócio-político”. Através dessa concepção é notório saber, que sem *tekoha* não há teko, o modo de ser guarani.

A terra para os Guarani não é apenas um bem econômico, que cria e dá as condições de sobrevivência. Nela está impregnada toda a experiência religiosa, é o lugar sagrado que determina as leis de sobrevivência. Na terra estão os elementos que reforçam as crenças Guarani, e, portanto, “[...] pode-se dizer que os elementos relacionados ao sistema de crenças são os fundamentos para a construção do modo de ser guarani” (CHAMORRO, 1998, p. 48). Ou seja, conforme Chamorro (1998, p. 44), “[...] não se pode, pois, falar da terra guarani como um dado fixo e imutável; ela nasce, vive e morre com os próprios Guarani, que nela entram e trabalham”. Desse modo, os Guarani sabe que já não podem mais alcançar a *yvy maraey*, e que é difícil manter as suas culturas como antigamente. Buscam maneiras de continuar mantendo relações míticas com a terra sem males e com o território. Por mais que não haja recursos necessários para manter o *teko*, esses grupos buscam através da reciprocidade praticada com os outros grupos Guarani, formas de manterem viva a cultura e a religião tradicional.

Observa-se que o mundo capitalista avançou de tal forma que muitos Guarani foram obrigados a abandonar uma boa parte de suas práticas religiosas e culturais. Com a redução das terras e muitos casamentos entre índios e não índios houve um enfraquecimento do conhecimento Guarani, e os índios mais velhos que são considerados como os detentores da sabedoria sagrada, se viram obrigados a se fecharam, isolando-se em suas aldeias, mantendo para si os segredos e os mistérios da cultura Guarani.

Atualmente, os jovens Guarani vem procurando melhores condições de vida fora de suas aldeias, e os que saem em busca de melhorias, quando conseguem encontrar não retornam mais para suas aldeias, e, portanto perdem a ligação com a terra, com a crença do meio natural onde estavam inseridos e passam a praticar outras religiões, abandonando sua religião tradicional. Por isso, as lutas têm sido cada vez mais constantes entre os grupos Guarani, que lutam por retomada de territórios e por melhores condições de vida.

Em sua obra *“A fala sagrada mitos e cantos sagrados dos índios Guarani”*, Pierre Clastres (1990) mostra que os Guarani sabiam que nesse mundo atual, se perdessem a religião, sua sociedade se desmoronaria. Esse desmoronar mostrado pelo autor não é a extinção da sociedade Guarani num todo, mas é a perda da religião e da cultura devido às misturas entre índios e não índios, que tem sido o precursor do enfraquecimento da cultura tradicional Guarani. Clastres (1990, p. 10-

11) menciona que “[...] a relação dos guarani com seus deuses é o que os mantém como Eu coletivo, o que os reúne em uma comunidade de crentes. Essa comunidade não sobreviveria um só instante à perda da crença”. Isso talvez explique hoje a presença de diversas religiões no meio dos Guarani.

Dessa forma, creio que os Guarani ao longo desses contatos conseguiram sobreviver mesmo com suas crenças em risco, porque criaram modelos de superação, de combate, resistindo aos efeitos maléficos da sociedade nacional. Através da cultura e da religião tradicional criaram os seus próprios mecanismos de resistência. Pois através dos mais velhos foram passando de geração para geração. Clastres (1990, p. 12) argumenta que o “[...] desejo de abandonar um mundo imperfeito jamais deixou os guarani”. Por isso ainda resistem aos problemas atuais do mundo moderno, esperam que *Nhanderu* possa trazer de volta a paz ajudando-os a alcançarem a terra sem mal.

A constante relação dos Guarani com a terra e a busca da preservação do modo de ser Guarani, tem sua explicação a partir da definição de Melià (2004, p. 18-20) de que: “[...] *la tierra no fue nunca un simple médio de producción económica*”, e tambien, “[...] *no son simplemente económicos, sino también sociopolíticos y religiosos*”. Se a terra não é concebida como um fator econômico, isso diferencia os Guarani da sociedade nacional, pois a maior parte da sociedade nacional percebe a terra como propriedade privada e como valor de troca.

A respeito do *bem viver*<sup>45</sup> posso afirmar que se trata de uma busca por melhores condições de vida, sendo uma harmonia com a natureza e com a espiritualidade. É contrário à forma atual em que vive a maioria dos grupos de indígenas de hoje, onde vivem confinados em pequenas porções de terras, sendo algumas demarcadas e outras ainda tramitando na justiça. A terra nesse aspecto aparece como uma terra viva, da vida como processo contínuo de planificação de reciprocidade.

Para Melià (1990) a terra boa bonita, *tekoha porã*, pode ser concebida em três espaços distintos: a mata, a roça e a aldeia. Segundo ele, a mata (grossa ou rala) é

---

<sup>45</sup> Cf. o Encarte Pedagógico X, de dezembro de 2010, “O Bem Viver Indígena e o futuro da humanidade” PORANTIM, por meio de Paulo Suess (2010) explica que o paradigma Sumak Kawsay é de origem quéchua e significa Bem Viver. Não é fácil expressar, com palavras, uma noção tão ampla e complexa como o Bem Viver, que abrange muitas dimensões e significados. Pode-se dizer que ele expressa, ao mesmo tempo, memória e horizonte – por um lado, memória pré-colonial e tradicional do mundo andino – e, por outro lado, protesto e luta contra os excessos do capitalismo agroindustrial globalizado.

o espaço da caça, da pesca e da coleta; e a roça, o lugar do cultivo; a aldeia, o local das moradias, das festas, das cerimônias e das reuniões.

O viver bem está relacionado com o território e com os processos de territorialidade e territorialização. Os Guarani lutam por espaços propícios para que possam praticar suas culturas milenares. Viver bem é então estar em constante relação com o meio, com o território e com o lugar.

Na mata *kaagwy*, as árvores produzem frutos e lenha, lá estão os seres vivos desde os animais até os espirituais. Na *kaagwy* tudo é *maraey*, sagrado. Ela é cheia de animais de caça, de pequeno e grande porte. É à base da vida, da sobrevivência material e cultural. Os rios são fonte de vida, de origem, ele dá o alimento, o *pira*, peixes, sacia a sede da comunidade, possuem vida espiritual, pois nela estão os seres do bem e também do mal.

O bem viver está cada vez mais ameaçado, e os Guarani são conscientes de que as terras desmatadas e desprovidas das virtudes gerativas são fracas, tornando-se improdutivas. O *teko* se transforma a partir da mudança do *tekoha*, na escassez dos recursos, da exiguidade das áreas, das invasões nos territórios, muitas práticas culturais ficam impedidas de serem realizadas. São mudanças que geram alterações na concepção do que é bem viver. Se antes o bem viver era estar em processo constante entre a harmonia e a reciprocidade no espaço geográfico por eles inserido, atualmente, o bem viver, tornou-se um elemento de lutas constantes para que se possa fazer valer todos seus direitos garantidos por leis.

Os Guarani têm buscado fortalecer suas raízes, suas crenças, o *teko* se relacionando com o modo moderno de vida que lhes foi imposto após a expropriação de suas terras. Porém sem que haja a interferência desse modo de vida sobre a sua cultura, pois sempre estão reagindo às mudanças trazidas pela modernização e pelo avanço do capitalismo atual.

Tais mudanças são observadas atualmente quando se olha para o atual modelo agrícola das terras indígenas do norte do Paraná. Até pouco tempo os Guarani procuravam se organizar com base em uma estrutura de produção comunitária. Na aldeia São Jerônimo, por exemplo, a roça de milho e feijão e a criação do gado eram o resultado do trabalho comunitário. Na época de colheita, ou de abate e da retirada do leite, era repartido entre toda comunidade. Pois o trabalho também era comunitário. Era uma relação que configurava o território indígena, desencadeando elementos socioculturais recíprocos. Com o aumento populacional e

a necessidade constante de mais produtos por família, essa prática foi desaparecendo, dando origem aos problemas internos. Isso modificou o modo de ser Guarani/indígena. Pode-se dizer que essas relações foram reprimidas com a introdução dos interesses do capital.

Portanto, entendo que a busca pela terra sem mal *yvy maraey*, e da terra perfeita *yvyju miri*, e o bem viver, passaram a significar outras concepções a partir do contato constante com os não índios e com a exiguidade das áreas que atualmente ocupam. De acordo com o que foi mostrado acima, a terra sem males *yvy marãey* é relativamente comum na bibliografia Guarani, e muitos são os clássicos que tratam sobre esse tema, porém, julgo que essa concepção deve ser analisada com cuidado, devido às mudanças ocorridas ao longo do contato entre o modo tradicional e o modo atual de sociedade.



#### 4. FRAGMENTOS DE NARRATIVAS: TRAJETÓRIAS DE VIDA, TERRITÓRIO, CULTURA E LUGAR NAS MEMÓRIAS GUARANI

Apresento neste capítulo, através de narrativas, a história da cultura, os costumes, à religião, a economia e a relação dos *Guarani* com a *ywy* (terra) a partir de entrevistas realizadas nas terras indígenas do norte do Paraná. A primeira narrativa é de um “*casal guarani*” da aldeia Indígena *Laranjinha*<sup>46</sup>.

Como se trata de uma entrevista semiestruturada, tive que trabalhar com muitos nomes próprios, comuns e frases escritas na língua *nhandéva*, pois os interlocutores sempre citam palavras em Guarani, às vezes acompanhadas de tradução e às vezes não.

A minha primeira conversa foi com *Maria de Lurdes*<sup>47</sup>, uma índia *Guarani* de oitenta e quatro anos de idade, esposa do senhor *Dercílio da Silva*, ambos falantes da língua *nhandéva*. Lurdes considera-se como mestiça *Guarani*, pois seu *ry* pai era *Kaingang*, e sua *isy* mãe era *Guarani nhandéva*. Como não tive um questionário de perguntas definido fui surpreendido por respostas aleatórias, pois estava disposto a conversar e ouvir tudo o que fosse importante para esse trabalho. Lurdes fala da sua infância na aldeia lembrando-se da sua escola *ninboeaty*, de onde havia estudado durante a sua meninice. Em sua memória estão presentes as lembranças do tempo de criança ao recordar que na sua época havia na aldeia muitas crianças (*mitã*) e muitos índios, salientando que o lugar era muito bonito e alegre. Lurdes lembra que “[...] antigamente não se chamava de Laranjinha! Mas se chamava de Água da Onça, e o primeiro professor da *ninboeaty* foi o senhor Antenor Sampaio, ele foi o primeiro professor da aldeia do Laranjinha”<sup>48</sup>.

Hoje, o espaço geográfico da aldeia, é totalmente diferente, não há mais muitas crianças e o lugar que era bonito com belas paisagens naturais, como às matas e os bichos, deram lugar para as fazendas da região. Lurdes passou a sua meninice na *Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho*<sup>49</sup>, antes morava com seu pai na *Terra Indígena do Pinhalzinho*<sup>50</sup>. Segundo Lurdes, seu pai era falante da língua *Kaingang*, então o chefe do *Posto*, *Fabiano*, passou uma carta para seu pai

---

<sup>46</sup> Cf. Pg...

<sup>47</sup> Ver...

<sup>48</sup> Entrevista..

<sup>49</sup> Cf. pg

<sup>50</sup> Cf.pg

convidando-o a conversar com os índios que tinham ficado na aldeia *Posto Velho*. Eram apenas cinco pessoas *Kaingang*, estavam sozinhos e precisavam de alguém para conversar com eles, por isso Lurdes e seu pai foram para a aldeia Posto Velho. Lurdes permanece na aldeia Laranjinha desde os seis anos de idade, e dessa vez nunca mais foi para o Pinhalzinho, como ela mesma menciona “[...] a gente só vai pra passear e ficar uma semana só (Lurdes, ferreiro de 2016)”.

Lurdes permaneceu com seu pai na aldeia do Posto Velho para “amansarem” os índios *Kaingang*. Lurdes menciona que havia quatro índias, só um índio e tinha uma velhinha chamada “*Raisi*” que, segundo ela fazia um cesto grande de por na cabeça e então vinha pedir para o seu pai para deixá-la ir junto para andar no mato, nisso então, ela pegava dona Lurdes e também o cesto e saía para a mata *kaagwy*, segundo ela havia muita mata, então ambas saíam à procura de coco maduro ou coquinho *pindoí*. Quando se achava um pé de coqueiro e que os cachos estavam maduros, então a índia “*Raisi*” subia no pé de coqueiro com um facão e quando chegava lá em cima cortava o cacho de coquinho e trazia para a casa para fazer a “*bebida do índio*”, sobre essa bebida Lurdes relata como que era feita:

“[...] quando nós chegávamos em casa, três índias pegava aquele coquinho e lavava bem lavadinho; depois tinha um pilão bem grande de madeira, e as três índias começava a socar aquele coquinho que era pra fazer a “bebida do índio”. Tinha assim umas talhas bem grandes que eles faziam de barro e elas ponzava ali e deixava dois dias guardados, somente depois que a gente podia tomar; essa era a bebida do índio, em português eu não sei o nome, mais em Guaraní eles falavam “*nhandewa djaya*”, meu pai dizia que era a bebida que os índios tomavam, e agora no português deve ser isso mesmo, e se a gente tomasse muito ficava bem atordoadas, e isso acontecia porque a bebida ficava muito fermentada, e era quase igual *aiwa* (Lurdes, ferreiro de 2016)”.

Lurdes se lembra de uma grande febre que ocorreu com o grupo que estava no *Posto Velho*. Segundo ela sempre quando dava febre, todos os índios buscavam levantar bem cedo para tomarem banho, era tipo de um remédio, logo a febre ia passando. Mesmo assim Lurdes presenciou cinco mortes de índios por *Maleita*, e com isso aos poucos os índios dessa aldeia foram todos saindo. Lurdes menciona uma possível venda das terras da aldeia Posto Velho, supostamente tendo partido do chefe de posto. Em minhas análises constata-se que isso não era difícil de acontecer, pois desde essa época tudo era vendido, para gerar lucro e não despesas. Sobre a possível venda das terras Lurdes menciona que:

“Se sabe que tinha vendido à aldeia do Posto Velho, porque o rapaz que mora lá na cidade que já é de idade, ele falou pra outro senhor que veio do Rio de Janeiro e que perguntou pra ele de quem que ele tinha comprado à terra do Posto Velho, aí o rapaz que mora em Santa Amélia que é esse homem, falou assim que tinha comprado à terra do senhor Edson Pavan<sup>51</sup>, (Lurdes, fevereiro de 2016)”.

Lurdes aponta que esse é o problema enfrentado pelos Guarani que estão atualmente no *Posto Velho*, pois não se sabe quando terão a demarcação definitiva da área. Para Lurdes o que importa é que o povo reocupou um pedaço da área, lembrando que o grupo que se encontra atualmente no Posto Velho sofreu muito para reocupar a área. Lurdes lembra que os Guarani saíram da aldeia do Laranjinha de noite *pytu* e foram para o Posto Velho. Lurdes menciona que atualmente só tem uma ou duas famílias de “*Guarani* puro”, mencionando a família de Marinho, Bertulino e a família do professor de língua Guarani que é casado com uma não índia. Sobre a presença de não índios na aldeia do *Posto Velho*, Dercílio da Silva, esposo de dona Lurdes relata que:

“Olha, vou dizer pra você, o resto fala que são mestiços, mais nós não conhecemos eles nem como mestiços, e se você for olhar neles assim, você nem fala que são índios não, lá tem muitos *wyporu* e eles são bem grandões assim, só que tirando tudo isso, o resto esta muito porã lá, apesar de que eles não ficaram no lugar onde era a *tekoa* mesmo, pois hoje eles estão morando na divisa e lá não é o lugar da *tekoa* verdadeiro não, a *tekoa* fica pro outro lado, e lá na *tekoa* tinha o próprio cemitério mesmo, hoje, graças a *nhanderu* eles estão bem e aos poucos eles vão conseguindo arrumar as coisas lá (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Dercilio da Silva, esposo de dona Lurdes, me contou que antigamente a vida Guarani era totalmente diferente na terra indígena, essas diferenças estavam no modo de usar a terra, na relação com a comunidade, na comida, na vestimenta e na língua tradicional.

Segundo ele, a educação tradicional Guarani no seu tempo era de pai para filho, pois naquele tempo se educava os filhos conforme o modo de vida dentro da aldeia. Se o filho fosse um menino, esse era levado para pescar *pirá* e caçar na

---

<sup>51</sup> Aqui não sabemos ao certo se era o chefe do Posto ou outra pessoa que trabalhava ligada aos órgãos do governos ou do município de Santa Amália.

mata, lá era ensinado fazer *mondéo*<sup>52</sup> e forja para pegar os bichos do mato. Dona Lurdes me conta então como que era a vida nessa época:

“Eu posso dizer pra você que aqui foi muito gotoso, até que eu falo pro meu marido que na minha meninice aqui na aldeia foi muito boa, tinha muita criança e muito índio e índias, mais agora não têm mais índios aqui, só tem mais mestiço mesmo, e antigamente tinha por tudo aqui assim, então você olhava era tudo pastagem e muito gado, ali embaixo tinha um mangueirão de porco *tsugwai* e era muito porã, só que agora acabou tudo (Lurdes, fevereiro de 2016)”.

Dercílio conta que os pais educavam seus filhos em casa, e quando os índios mais velhos estavam conversando, e crianças e os jovens que estavam brincando, não podiam passar correndo no meio dos índios mais velhos, se acontecesse, os pais só davam uma olhada nas crianças, e elas já não passavam por lá mais, isso era um respeito que existia no meio dos Guarani, que segundo ele hoje em dia não é mais assim.

Para Dercílio os jovens de hoje podem até estudar do jeito que for, mas se estivermos conversando, eles chegam e vão passando no nosso meio. Fala que os jovens de hoje não tem educação; possuem estudo mais não tem respeito, não tem educação tradicional Guarani e argumenta que:

“[...] não adianta hoje o jovem dizer eu tenho estudo eu fiz uma faculdade eu estudei pra ser doutor e pra ser médico e não ter educação. Antigamente não era assim, era pouco estudo mais nós tínhamos muita educação, eu mesmo só fiz a primeira série e não sei de nada até hoje, eu já estou com setenta e cinco anos, mas graças à Nhanderu eu me sinto com um grande respeito e com amor nos outros, hoje eu sou avô de quarenta e um netos mearirô e vários bisnetos, e muitos deles já tem respeito (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Sobre a educação tradicional Dercílio conta que antigamente era diferente, o *ry* pai criava o filho só olhando pra ele, para não precisar pegar o chicote para bater. Dercílio menciona que ele próprio já teve que criar seus filhos diferente, mas isso, somente de uns anos pra cá, lembrando que há cinquenta anos o respeito era outro, e a união era outra também. Se falasse em trabalhar, que iriam derrubar dois alqueires de mata, ou se iriam ter dois alqueires para capinar, então era feito “mutirão”, onde eram chamados muitos índios para irem ajudar. Dercílio lembra que na época os índios tinham muito *tsugwai*, bastante pato, *uru*, lembrando que não

---

<sup>52</sup> Armadilha para caça.

existia *wyporu* no meio dos índios, era tudo índio, era só *nhandéva* puro, então todos iam para o trabalho. No outro dia todos iam para a roça e terminavam o serviço, só quando acabava iam embora, à noite *pytu* tinha uma tocada de sanfona e bailão.

Dercílio ainda relata que na sala da casa onde estava acontecendo à festa, se quisesse podia ficar ali, pois cabia de sete ou mais índios, onde ficavam tocando, cozinhando, matando *tsugwai*, matando *uru*, e os índios ficavam todos festando, todos unidos e cantando.

Percebo que as questões envolvendo o território, o mundo sagrado Guarani e os elementos naturais estão muito presentes na memória de seu Dercílio. Contou-me uma passagem que ele havia contado para alguns “irmãos” de Piratininga sobre a importância do mato para os Guarani: “[...] irmãos se vocês der uma pancada em uma árvore dessas, é a mesma coisa de dar uma pancada na canela de vocês também, elas têm vida e sentem dor também”. Dercílio, então, fala que para entrar no mato, primeiramente, deve pedir licença, não é só ir entrando, cortando e derrubando tudo, menciona que as minas d’água *d’Yy Yy* têm um dono, e esse dono está no céu *aryrei*. Então todos nós temos que pedir licença porque existe um espírito bom, e alerta, se existe um espírito bom, então existe também espírito maligno. Sendo essa a dinâmica da natureza.

Dercílio não foi criado por sua minha mãe e nem pelo seu pai, foi criado pelos avós até se encontrar com sua esposa, cansando com dezessete anos de idade. Dercílio argumenta que sobre os não índios da aldeia esses são chamados de *wyporu*, não falam “branco”, quem fala os brancos são os outros que moram nas cidades, nas áreas urbanas.

Segundo Dercílio seu sogro do qual ele havia morado junto por muitos anos, fazia as coisas tudo diferente, como naquele tempo não existia tratores, plantadeiras e colhedadeiras, existindo apenas um trator que ficava na sede do posto onde ficava guardado, mas não tinha o tombador e nem grade de arar a terra. Seu sogro plantava de forma diferente: primeiro ele capinava a área sendo aos poucos, tipo um “salaminho” de terra, medindo uns vinte e cinco por doze e meio de terra. Dercílio então indaga que hoje às pessoas só falam em alqueires, dizem que possuem dez, outros dizem ter cem alqueires, assim falam porque são gulosos de terra, e exclama que hoje o povo é egoísta demais, sendo que no seu tempo, o seu sogro plantava usando apenas um “pauzinho”, onde amarrava uma sacolinha na cintura e fazia uma cestinha onde eram colocadas às sementes de *arroi*, *kumanda* e *avati*. Depois iam

com um pauzinho cavando e jogando as sementes, levando até uma semana para plantar tudo. Dercílio lembra que colhiam bastante e que antigamente dava muita produção, menciona que se plantasse 100 litros de *arroi* se colhia 100 sacos; se fosse 100 litros de *kumanda* se colhia 100 sacos. Tudo que fosse plantado dava com abundância. Hoje, segundo Dercílio, nem plantando com tantas máquinas não se colhe bastante como antigamente. Dercílio, então, me faz a seguinte pergunta, por que está acontecendo tudo isso hoje? Para me responder, ele se volta à religião Guarani, explicando-me que foi *nhanderu* que tudo criou, mostrando que *nhanderu* está irado com o povo, está irado porque o povo acabou com as matas, com os rios e com os animais.

Sobre a natureza e os bichos que nela habitam, Dercílio conta um acontecido que lhe ocorreu recentemente:

“Esses tempinhos atrás nós fomos “Congregar” na **(Igreja)** aqui perto do estado de São Paulo, era num lugar chamado de Cateto e nós ia entrando assim na boca da mata assim, e de lá pra cá, mais veio uma turma de macaquinhos, e eles veio de encontro com a gente assim, aí nós tivemos que encostar o carro assim na beirada, e o meu gero encostou o carro assim, e veio aquele “mundaréu” de macaquinhos, todos com os filhotes na cintura assim, e eles puxava as saias das “irmãs” e eles pediam comida pra gente, sabe essa garrafinha de Guaraná? Eles pegavam e viravam na boca deles pedindo as coisas pra gente, e isso é pra você ver como que são as coisas na natureza (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Ao lembrar-se do seu avô, Dercílio conta que esse lhe deu uma boa educação, e não teve estudo nenhum, seu avô ensinava-os a caçarem com flechas, sendo que na época só se caçava com arcos, flechas e “bodóc”, além de fazer a forja para caçar tatu e outros tipos de bichos do mato, tudo era ensinado. Dercílio se lembra de um ensinamento dado por seu avô: “[...] *ele nos dizia assim: olha meu filho, quando tiver alguém conversando você nunca passe no meio deles sem pedir licença*”, e afirma que ninguém tinha estudo na época. Para ter respeito e educação não precisava de estudo; mencionando que hoje os jovens com tanto estudo mas não tem respeito nenhum.

Sobre a comida tradicional, Dercílio relata que só comiam a comida do índio, mostrando que os índios que habitam as matas são muito fortes. Segundo ele, antigamente era muito bom viver na aldeia, pois tiravam o mel *ei* da abelha *eiru* sem usar proteção. Segundo ele, antigamente só comiam comida tiradas do mato, onde o

peessoal só vivia da caça, da pesca, frutas *gwyrai* e *pira*, vivendo somente disso, além de terem o pilão para socar *avaxi*, tudo era feito lá no mato, até o *tata* fogo era tirado do mato. Sobre como fazer o fogo Dona Lurdes relata que:

“Então era assim, nós tirávamos da pedra mesmo, mais não era qualquer pedra não; era uma que tinha pelos menos um buraquinho, aí os índios pegava uma pedra como se fosse um lápis e eles faziam ali no chão, e ponhava a pedra no chão, e daí ponha aquele pau no buraquinho da pedra e rodava ele com a mão dentro daquele buraquinho, e saía o fogo, e eles faziam também batendo com outra pedra. Só que não é qualquer pedra não, tem que ser uma pedra do rio, ela é tipo de uma lousa, e, então, você bate uma na outra e sai a faísca de fogo, aí você colocava o capim seco assim e chegava perto pra passar as faíscas e fazer o fogo, saía bastante fumaça (Lurdes, fevereiro de 2016)”.

As roças segundo Dercílio eram plantadas em volta das *oy* casas, em pedaços pequenos de terra. Lembra que sua casa era feita de sapé, mencionando que antes não existiam casas de alvenaria como as que existem hoje. “Eu já criei os meus filhos todos no rancho de sapé, e a gente usava umas roupas que nossa avó fazia na casa e era tudo bem simples mesmo (Lurdes, fevereiro de 2016)”.

Sobre a religião tradicional Guarani, Dercílio fala que naquele tempo existia a *oy gwatsu* que existe até hoje, pois segundo ele a *oy gwatsu* é sagrada. Dercílio fala que os Guarani são muito religiosos, e de que no passado não existia a cruz que tem hoje nas Igrejas, para ele não pode ter cruz nas igrejas porque foram os “brancos” que entraram na mata, os jesuítas, os padres e foram levando a cruz para os índios, amansando-os e levando coisas de brancos para eles. Uma vez agradados muitos índios passaram a usar, trouxeram a pinga e o fumo para os índios usarem.

Dercílio fala do cachimbo que é muito usado ainda por alguns grupos guarani, mostrando que o uso desse cachimbo não tem nada a ver com *nhanderu*, segundo ele isso não existe, pertence à feitiçaria, vindo dos feiticeiros grandes onde é usado contra os espíritos malignos, onde muitos índios já saíram da verdadeira religião *Guarani*. Para ele na *oy gwatsu* tradicional, existia o rezador e a rezadora, esses ficavam três dias só na comunhão e não podiam comer arroz, feijão e carne, deviam ficar de jejum para então buscarem *nhanderu*.

A fala de Dercílio revela a influência de outras religiões sobre o modo de ser Guarani, seu posicionamento crítico é devido a sua religiosidade, sendo ele membro hoje da Congregação Crista no Brasil, presente em muitas terras indígenas do

Paraná. Dercílio guarda os saberes e as práticas da religião tradicional, mostra adorar *nhanderu* e aponta que a *oy gwatsu* deve ser protegida, devem ser feitas as rezas, devem falar com *txeru* e com *nhanderu*. Dercílio guarda em sua casa os materiais de reza pendurados, ele tem o seu material de fazer as rezas na *oy gwatsu*. Segundo ele para falar com *txeru* tem que ter uma comunhão perfeita, tem que ficar três dias de resguardo em uma rede, porque antigamente se fazia muita rede de algodão, então, quando não fazia rede era cortada bastante taboas onde se fazia um tapete bem trançado, ficando do tipo de uma cama, então o rezador ficava deitado, em cima do “tapete”, permanecia três ou quatro dias só na comunhão com o *aryrei*. Sua comida era da cultura alimentar ancestral dos *Guarani*, sendo: *pirá* pescado no rio e tinha que ser só assado na brasa, não podia tomar *irowa café*, era só *ei* de *eiru* com *Yy*, tudo isso durante três dias. Passando os três dias, *nhanderu* visitava e vinha trazer a reza para o rezador, depois levado para o povo, daí o “povo” ia até a *oy gwatsu* que ficava cheia de *Guarani*, então, o rezador começava a falar na frente com *nhanderu*. Todos ficavam enfileirados, os homens de um lado e as mulheres do outro, não podiam se misturar.

Dercílio argumenta que não existe problema algum em seguir duas religiões e não vê o problema de participar da casa de reza e da Congregação. Para justificar ele me conta como foi sua conversa com um membro superior da Congregação Cristã no Brasil, chamado por ele de “*ancião*”. Os membros superiores da Congregação Cristã no Brasil sempre visitam as aldeias indígenas, numa dessas visitas pousou um ancião na casa de seu Dercílio que lhe disse da seguinte maneira:

“[...] olha o irmão Dercílio, ele mora lá no norte velho do Paraná, lá na aldeia do Laranjinha, irmão Dercílio, Deus mandou eu passar para o irmão assim, irmão não deixe de sua etnia e não larga da sua tradição, ensina pros teus filhos, pros teus netos e bisnetos, pois quando Deus levar o irmão e a irmã aí vai ter alguém pra ficar no seu lugar, não pode acabar sua cultura e sua etnia não irmão (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Para Dercílio na verdadeira cultura *Guarani* não pode fumar e nem pode beber. Em algumas *oy gwatsu* não pode nem tirar fotografias, ele conta que esteve em duas aldeias perto de São Paulo onde passou com sua esposa e lá não deixaram ninguém tirar fotos. Pois se um *wyporu* chegar para tirar fotos não pode, pois muitos postam na internet e ela não é sagrada. Para ele isso estraga a cultura



do povo indígena, “[...] o mundo está cheio de sujeiras, não podemos trazer para dentro da aldeia (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Dercílio lembra que quando alguém ficava doente o rezador fazia orações e benzia o doente, pedindo para *nhanderu* ou para *txeru* curar o enfermo. Segundo Dercílio a tradição Guarani também tem o espírito santo, se um índio ficar com o pensamento firme em *nhanderu*, o espírito santo cura o enfermo, então se alguém estiver doente deve ser benzido e a doença será tirada do seu corpo.

Quase todos os remédios utilizados pelos Guarani eram retirados do mato, porém, com a diminuição dos territórios, atualmente são utilizados remédios da farmácia. Para Dercílio os Guarani devem ter fé no mato, devem usar o remédio tradicional como, por exemplo, a “espinheira santa” que é considerada muito sagrada, pois pode curar qualquer tipo de dor e doença. Outro remédio muito conhecido pelos Guarani é o “angico roxo” e o “angico branco”, esses dois podem curar o câncer e feridas bravas. Segundo Dercílio através dessa planta conseguiu ser tirado do hospital do câncer. Para muitos Guarani dá para viver somente dos remédios do mato.

A respeito dos índios que vivem atualmente nas cidades, Dercílio relata que isso teve início com o *SPI*, época também de *Getúlio Vargas*, segundo ele, nessa época os encarregados do *SPI* só sabia reprimir os índios, fazia os índios plantar todos juntos, colocando todas as coisas colhidas no mesmo local, e se um índio precisasse de alguma coisa ou de pelo menos um balaio de milho; ou precisasse de um pouco de arroz, esse tinha que pedir para o chefe (capitão). Então o encarregado arrumava uma pessoa armada para acompanhar até onde ficavam os alimentos. Dercílio lembra que para conseguir alimento era necessário fazer um bilhetinho que deveria ser entregue para o encarregado; esse entregava qualquer coisa para os índios comer.

Segundo Dercílio seu sogro plantava de tudo, segundo ele seu sogro fazia uma cesta bem grande onde cabiam dez sacos de arroz, dando para passar o ano inteiro, e antes de acabar aquele arroz, já havia plantado outro. Além disso, plantava melancia, além das que eram nativas, plantava pepino, abóbora etc. menciona que tudo dava de sobra, mamão, moranga, onde andasse havia o que comer. Segundo ele, hoje não se encontra nem mamão para comer, mas antes era a própria terra que dava comida para os índios.

Dercílio lembra que antes não tinha o uso de veneno, isso só está acontecendo porque o povo branco vem acabando com as terras, acabando com as matas, com (*pira*), por causa dos venenos, por causa do estudo, estão acabando e tirando o tempo da terra.

Dercílio mostra que o tempo certo da terra para plantar é o mês de setembro até o mês de novembro, sendo o último mês de plantar, mostrando também as luas certas para o plantio que, segundo ele não é qualquer lua que se planta, pois antigamente não tinha relógio para marcar a hora, só sabia utilizando a “saia do sol” *kwaray*, podendo saber quando o sol iria virar; se não enxergasse a própria sombra era o meio dia, então pelo sol já dá para saber os horários, não existia os relógios analógicos que existem atualmente.

A respeito da cultura tradicional, Dercílio mostra que, seu enfraquecimento, está vinculado com a presença constante da população não índia nas aldeias.

Segundo ele as próprias crianças só vêm em sua casa se os professores trouxerem, e se o professor não trouxer, eles mesmos não procuram os mais velhos. A respeito dos problemas relacionados com o enfraquecimento da cultura na escola, Dercílio relata que:

“[...] é por causa das professoras brancas que estão ai dentro das aldeias, elas ponham músicas mundanas pra eles dançar na escola, e eles não querem nada com índio mesmo; daí você pergunta pras crianças se eles são índios? Ou você pergunta ó priminha você é índia? Ai ela fala assim pra você! Não sou índia não. Então é por isso que é bom colocar só professor índio dentro das aldeias, porque daí os alunos, eles estarão aprendendo na linguagem e vão aprender as culturas também, na verdade é isso, agora se continuar assim toda cultura indígena vai se acabar, e já esta se acabando, porque a nossa Igreja *oy gwatsu*, já faz tempo que não tem mais reza nela. Então o cacique na verdade tem que ver tudo isso. Assim como eu falo pra você eu falo pra qualquer cacique, por que eu tenho um grande respeito aqui dentro e aonde eu vou por ai, eu sou respeitado mesmo, tenho carta branca pra entrar a onde for, seja em qualquer lugar mesmo. E eu vou falar porque *Nhanderu* está me guardado e vai guardar até o último dia da minha vida, mais eu sinto muita e como faz falta á vida lá no mato, eu falo pro meu filho, que queria morar na aldeia onde só existem os *Nhandéva* puro mesmo. Ah! como era gotoso, eu sempre vou à aldeia dos índios que são os teus parentes, os Guarani *Mbya*, eles têm os cânticos deles no idioma, e rezam três ou quatro vezes por semana, é direto, só que eles usam o violão lá na frente, mais o importante é louvar a *Nhanderu*, e lá a gente fica três ou quatro dias só conversando na linguagem com eles; se alegrando com eles, e então a gente sempre tem uma saudade dessas coisas (Dercílio, fevereiro de 2016).”

Segundo os relatos contatos por Dercílio e dona Lurdes, na época de seus pais e avós só se caçava com arcos e flechas, e possuíam uma visão espiritual profunda, muito superior as dos Guarani de hoje. Para eles assim como os “brancos” entraram no meio dos índios os índios também entraram no meio deles. E assim alguns elementos sagrados foram sendo ocultos. Muitos Guarani possuem essa visão espiritual que *Nhanderu* concede, pois segundo eles para caçar tem que haver visão espiritual, pois no passado havia muitos fatos de que existiam muitos espíritos malignos que vagavam pelas aldeias. Então o rezador ia até a *oy gwatsu* para rezar, e falava que não era para andar sozinho pela aldeia e nem ficar saindo pelos matos ou andando pelos rios, todos deveriam tomar muito cuidado porque era muito perigoso. Pois não era qualquer dia ou qualquer hora que poderiam entrar no mato.

Dercílio e Lurdes lembram que há muito tempo havia na aldeia do Laranjinha muitos espíritos malignos, contando me a seguinte passagem:

“[...] ali no Posto, antigamente tinha muitos espíritos também, e lá pra frente da casa do meu filho, antigamente tinha uma rede que atravessava a estrada, era uma rede branca, era um espírito e eu morava lá em baixo perto da casa dele, e aquela rede sempre aparecia no meio da estrada por volta das dez a onze horas da noite, então não podia ninguém passar. E ai veio um senhor daqui de Santa Amélia, e aquele senhor atravessou aquela ponte ali né, e aquela ponte ali toda vida foi mal feita mesmo, e nunca teve uma ponte boa naquele lugar, porque o prefeito não olha pra essas coisas, eles olham muito para o dinheiro; então tinha um prego lá na ponte com a cabeça de fora, esse homem que veio de Santa Amélia, ele deu um tropeção na ponta, e ele caiu pra trás e já caiu com a nuca em cima daquele prego e ai não voltou mais pra casa dele em Santa Amélia. Então a família dele achou falta e eles passaram aqui e nos perguntaram: “*olha não passou um senhor aqui tal, tal, tal, assim*”, ai eles foram lá e tinha uns pingados de sangue que passou pro lado debaixo, ai foram seguindo o sangue pela estrada e foram atrás, e bem no lugar que passava essa rede, então tinha um caminho que descia pro lado do Ribeirão Grande, e ali antigamente tinha o Ribeirão Grande, e pra riba do rio tinha uma casa de sapé, e eles viram os pingos de sangue que foi até ali, ai eles entraram pelo trio que tinha assim e foram até a casa de sapé, e quando eles chegaram o homem já estava duro, estava morto, ai só pegaram ele e levaram para a cidade (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Segundo Dercílio havia muito espírito maligno antigamente, os índios tinham que ser muito firmes e unidos. Quando o seu sogro era rezador e seus avós também se falava muito com *Nhanderu* e ele os atendia. Quando a terra estava muita seca

eles buscavam rezar para *Nhanderu* na *oy gwatsu* e diziam: “*nós vamos lá e não vamos embora enquanto não chover e vinham embora com okyta mesmo*”. Então Deus os ouvia mesmo. Segundo Dercílio até os ñãos índios já estavam crendo nas coisas de *Nhanderu* e todas as coisas aconteciam. Dercílio relata que os índios antigos nunca leram a Bíblia, e não existia nada de Bíblia Sagrada, mas tudo que eles passaram foi através da revelação, antes no passado não tinha televisão e não existia nada de tecnologia e eles nem imaginava que iriam aparecer essas coisas, hoje pelo estudo do povo surgiu todas essas coisas. Para ele ser *Guarani* tem que falar no idioma e reclama que hoje essa língua está sumindo do meio deles por causa dos brancos, afirmando que se na aldeia tivesse só índio que falasse na linguagem seria muito mais fácil.

Dercílio comenta que sempre fala para as crianças de tudo aquilo que aconteceu no passado e de como era a cultura *Guarani*, para ele tudo está guardado na memória e seria isso o que todos deveríamos aprender, pois devemos ser *Guarani* e não podemos deixar de ser porque tem branco de olhos acessos em nós, que segundo ele estão com os binóculos de longe sondando, para ver se o índio é verdadeiro ou se sabe falar na linguagem.

Conforme o escrito acima, Dercílio revela que antigamente só havia índios nas aldeias, porém, hoje, se uma pessoa sair da reserva e for viver na cidade, passa a construir uma nova vida e já passa a “perder a cultura”, não podendo nem falar que é índio, pois se falar que é índio, mas vivendo na cidade fica meio esquisito, segundo ele índio tem que viver na aldeia junto com a sua cultura e com a sua natureza.

Dercílio também relata um dos problemas envolvendo o estudo e a comunidade, para ele se um índio coloca uma caneta atrás da orelha, esse passa ignorar os demais por ser achar ser superior e lamenta ver que muitos passam a se desfazer dos mais velhos:

“[...] ai eles começam a se desfazer de você, e se desfazer de mim, e dos companheiros, só porque o estudo cresceu na cabeça dele, e então largou de ser índio; só porque começou a ganhar mais dinheiro, ai eles já deixam e larga até da linguagem dele, e pode ver pra você ver tudo é verdade (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Dercílio me fala que não tem como mais viver como antigamente, pois quase todas as aldeias estão atualmente rodeadas de fazendas. Quase finalizando a

nossa conversa, ele volta a falar um pouco sobre a sua vida e experiência como líder espiritual:

“Eu gosto muito de rezar e gosto muito de conversar com *txeru*; olha vou dizer uma coisa pra você, esse ano vai ser difícil, você vai ver, vai acontecer muitas coisas ruins ainda e temos que segurar firme com *txeru* e com *Nhanderu*. Sabe aquele passarinho que faz quéu! quéu! queu. Então, ele foi um rapaz, e o tatu também era, e são muitas histórias e lendas que *Nhanderu* deixou, os mais velhos diziam assim pra mim: *“olha meu neto, vai chegar um tempo que tudo no mundo vai ser julgado, tanto o pobre como o rico, todos vão ser julgados, mais vai chegar um tempo meu filho, que vai ser só pranto, e o sogro vai matar nora, ninguém vai estar bem com ninguém, nem filho com mãe, nem mãe com filhos, vai ser uma contenta terrível em cima dessa terra e você vai ver tudo”*. E tudo isso já está acontecendo mesmo, e tudo o que eles falaram pra mim são coisas sagradas, está acontecendo de tudo hoje. Agora têm muitas Igrejas que estão pregando mentiras, e tem pastores ficando ricos nas costas dos pobres, e eles não possuem conhecimentos sagrados *maraeys* nenhum, pois na nossa *oy guasu* lá no mato nunca precisou de dinheiro de ninguém, lá nós vivíamos era pela fé em *Nhanderu*, e nem sabia o que era esse negócio de dinheiro não. E eu posso dizer pra você que até hoje eu sou rezador do mato mesmo e essas cruzes que têm nas Igrejas, são todas amaldiçoadas e nós não podemos crer nessas coisas dos brancos, coisas que vem lá de fora, se crermos estamos errados, e pra mim cada índio tem que valorizar a sua etnia, sendo qual for (Dercílio, fevereiro de 2016)”.

Dercílio permanece firme com sua religião tradicional e firme nas suas concepções históricas e geográficas, essas creio eu que são frutos das suas longas e vividas realidades enfrentadas na aldeia, ele e a sua esposa Lurdes herdaram de seus pais e avós muitos conhecimentos tradicionais. Nessa narrativa eles apareceram de forma aberta, sem ter uma sequencia exata, pois entendo que a fala Guarani deve ser entendida assim, deve ser apenas ouvida e meditada, pois os problemas, os mistérios, os segredos podem ser captados de acordo com a fala. Entendo que se deva deixa-los conversar abertamente permitindo que consigam expor suas memórias, seus conhecimentos tradicionais, seus gostos, percepção de mundo, de lugar e de território.

Entendo que a terra é um elemento sagrado, é um “objeto” de luta e desejo, e se analisarmos a história das guerras tribais percebemos que foram quase todas por domínios territoriais, principalmente por terras ricas em “recursos naturais”.

Clastres (1990, p. 9) afirma que na aurora do século XVI, os guarani eram contados em centenas de milhares vivendo dispersos em pequenas comunidades

que tentavam sobreviver à margem do mundo branco. Esses eram agricultores de queimadas e cultivam a mandioca e o milho que lhes asseguravam a sua subsistência. Creio assim que para os guarani do norte do Paraná a terra e o território se inter-relacionam física e culturalmente, pois cada indivíduo possui a sua própria concepção de mundo sendo a casa de reza o espaço onde se pode aprender a concepção de mundo e território Guarani.

Diante disso, observo conforme Gallois (2017, p. 40) que nenhuma sociedade existe sem imprimir ao espaço que ocupa uma lógica territorial. Portanto, as narrativas coletadas perpassam o uso da terra, configurando-se o território usado e vivido. Não sendo um conceito propriamente guarani, o território, escreve Maria Inês Ladeira (2008, p. 97) “[...] está associado à noção de mundo e, portanto, vinculada a um espaço geográfico onde desenvolvem relações que definem um modo de ser, um modo de vida”. O modo de ser guarani vinculado com as práticas culturais e religiosas é fundamental para a reafirmação identitária sobre as terras reocupadas. Pois se a Constituição brasileira reconhece aos índios os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, levando-se em conta os usos, costumes e tradições de cada grupo<sup>53</sup>. Logo, percebo nas terras indígenas práticas de revitalização cultural, religiosa, étnica, econômica, histórica e geográfica dos conhecimentos tradicionais desses grupos.

Sobre o território e a reafirmação ética e simbólica com a terra, pude observar esses elementos em conversas com Sebastião (Tião) cacique da Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina. Ele me mostrou que o território não é apenas um objeto criado a partir de relações étnicas, o território é circular e envolve todos os princípios da vida guarani. Sebastião é o responsável pela organização e cumprimento das ordens dentro da aldeia, é a liderança de maior autoridade política, por isso em quase toda a sua fala expõem-me os acontecimentos políticos, as utilizações da terra, como fazem para sobreviver com as poucas áreas disponíveis para o plantio, expondo-me ainda o saber sobre o território sagrado e os movimentos políticos que vem ocorrendo nas terras indígenas do norte do Paraná.

Assim como os outros entrevistados, Sebastião falou sobre problemas atuais, envolvendo o “Consórcio”, órgão responsável pelo funcionamento dos projetos compensatórios da Usina Hidrelétrica de Mauá da Serra. Segundo Tião, antes do

---

<sup>53</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, p. 65.

“Consortio” eles plantavam mais de um alqueira de terra, de onde tiravam o milho, a mandioca e o arroz, sendo que “[...] com um alqueire de arroz você pode colher bastante, uns cinquenta sacos de arroz”<sup>54</sup>. A partir daí, segundo Tião, entrou o “Consórcio” onde tiveram que diminuir a área de plantio passando a plantar tudo o que os agrônomos pediam. Isso gerou uma queda muito grande na produção de alimentos, conforme ele mesmo relata:

“[...] tinha eu o Marcelo e outro amigo, sabe quanto arroz deu cada um? Deu treze volumes pra cada um só! Eu não podia plantar mais porque se eu fosse plantar eu não podia mais usar o veneno e antes a gente usava o veneno sim! Usava veneno mais eu tinha o arroz, o feijão, tinha planta, tinha tudo aí, mais agora é o seguinte, como eu não posso usar o veneno, eu tenho que plantar só aquele pouquinho, ou seja, um pedacinho de nada com apenas treze ruas de milho, não vai dar nem para eu comer, nem pra tratar dos meus porcos, tratar das minhas galinhas, pra eu vestir, pra eu comprar um sapato, o que vai dar pra mim agora? Eles não autorizam plantar com veneno nessas terras mais, eles não autorizam que usa o veneno, mais até hoje eu estou comendo muitas coisas com veneno, porque estou indo lá na cidade comprar, e o que adiantou eles mandar parar de usar o veneno, eu tenho que plantar de pouquinho e isso piorou as coisas, porque agora eu estou comprando lá na cidade, se eu quiser comer e beber eu tenho que comprar feijão, arroz, óleo”.

Todos esses problemas envolvendo o uso da terra bem como definir ordens de como se deve utilizá-la implica no significado tradicional de utilização que essa tem para os Guarani. Em minha pesquisa de campo onde pude analisar a paisagem geográfica dessa aldeia, observei que o grupo criou novas formas de utilizar a terra e de como cultivá-la. Essa mudança surgiu das dificuldades de obterem recursos naturais, pois impossibilitados de caçar e pescar; tendo suas terras fracas e com muitas pragas em suas lavouras se viram obrigados a utilizarem o uso do veneno.

Esse novo modo de utilizar a terra para poderem sobreviver trouxe uma nova concepção de terra para o grupo, o que antes era utilizado só para subsistência passou a ser comercializado. O problema é a rápida mudança da tecnologia e dos produtos químicos que os atinge de forma gradativa. O que causa a indignação de Tião é a proibição do uso de agrotóxicos em suas terras, pois se vê injustiçado em não poder utilizá-lo para proteger suas poucas lavouras das pragas que são trazidas pelos próprios fazendeiros da região. Sobre isso Sebastião relata que:

---

<sup>54</sup> Entrevista realizada em janeiro de 2016.

“[...] eu estou comendo coisa de química e não mudaram nada, eles falam que tenho que comer coisa orgânica mais olha eu estou comendo só coisa de química, porque aqui não dá pra eu comer e viver, aí a gente tem que ir à cidade pra comprarmos arroz né, mistura lá, feijão tudo, aí eles falam que não podemos comprar as coisas com químicas, mais eles poderia fazer um plantio grande com um tamanho bom, se der pra nós comer e beber e tirar alguma coisa dali já está bom. O Consórcio tem muito dinheiro “cara”, agora eles querem usar o dinheiro só pra plantar meia curva pra três pessoas, isso aí já é, sei lá, parece que já é mais que judiar da gente né (Sebastião, janeiro de 2016)”.

A rápida mudança das tecnologias impôs aos Guarani novas formas de vida e de organização que acabou deixando-os a mercê das benesses do estado e de empresas privadas que buscam sujeitá-los ao novo modo moderno de produção e de vida. Tião fala da importância dos que saem da aldeia para estudar e dos que voltam para trabalhar, segundo ele os que possuem estudo devem ajudar a fortalecer o território e estimular os mais jovens a lutar por novos espaços e por novas melhorias de vida:

“[...] estudar e vir pra terra, isso é muito importante e na minha visão o Governo e o Presidente lutaram com nós até hoje, mais em todas essas lutas nós perdeu sabe por quê? Eles foram matando os índios por causa da terra, morreram muitas lideranças e os caciques também morreram, e não conseguiram tomar todas as coisas dos índios, posso dizer que eles cortaram todos os nossos galhos que tínhamos pra ir pra lá e para cá, mais ficou o tronco e hoje só ficou raiz e essa raiz está brotando, e essas raízes agora são vocês entendeu, agora vamos pensar muito bem, pois o estudo hoje, eu acho que é a única coisa que vamos receber do que perdemos é o estudo, sabe por quê? Você tem uma ideia boa em vir aqui na aldeia, mais hoje nós temos lá estudando hoje na cidade, acho que mais de tantas mil famílias que saiu das aldeias, eram pra eles estarem aqui, era pra ele ser um índio velho **[os que moram na cidade]** dominando aqui na aldeia, mais hoje estão velhos na cidade dominando o que lá? O que fez isso foi o estudo, foram lá estudaram bastante e lá tinha suas boas comidas, tinham dinheiro e o seus ganhos, então não querem mais voltar para trás. Vamos supor esse daqui **[seu neto sentando ao seu lado]** né está terminando o estudo hoje lá na cidade, você vai pensar, se eu for pra aldeia eu vou fazer o que no meio daquele povo lá, vou passar fome! Você arruma um casamento e já fica lá na cidade mesmo, você é um índio e deveria ficar lá na aldeia. Você fica trinta anos e fica idosa aqui na aldeia, agora você vai ficar velho lá na cidade fazendo o que? Então se você tiver quinze ou dez filhos todos já deverão ficar na cidade mesmo e todos com outra mentalidade, então seus filhos não voltam pra cá mais, então a sua ideia hoje é muito boa, mais quantos outros



pensam diferente né, então o Governo já está começando a ganhar nessa parte e se nós não afirmarmos o pé junto com você e com seu pensamento nós vamos perder tudo, porque a vida lá na cidade é muito boa mesmo. Quando esses meninos descobrir as coisas boas lá da cidade, não querem mais voltar pra aldeia não, daqui uns tempos você morre, eu e o Zezinho **[Amigo e liderança indígena]** morremos e pronto, daí o Governo vai fazer o que vai dizer pronto agora vencemos eles (Sebastião, janeiro de 2016)”.

Ao conversar com os Guarani todos mencionam as riquezas naturais que existiam nas terras indígenas, havia muita fartura de plantas, de caças e de peixes, e tudo isso está presente na memória de Tião:

“[...] tem vez que falo pros meus filhos: olha nos tinha nossas coisas boas, nossas riquezas, nós tinha a nossa mandioca, a nossa cultura, a nossa reza, as nossas *kaagwy* os nossos passarinhos, nossas bananas, nossos pomar no meio do *kaagwy*, nós tinha tudo, tínhamos nossos *piras* bom, nossas água tratadas que a natureza e Nhanderu cuidavam pra nós, então tudo isso nós tinha. E, todas essas coisas foram contaminadas com aquilo que não presta até hoje, contaminou tudo com o dinheiro, contaminou tudo com as coisas que vem de fora, tudo com o veneno, contaminou com veneno pra matar os rios e contaminaram todas as nossas coisas de viver, e nós caímos nessa (Sebastião, janeiro de 2016)”.

Esses conhecimentos sobre como era à aldeia é de suma importância para a revitalização tradicional, pois hoje, como menciona Tião possuem de tudo e possuem também muitas coisas da cidade, “[...] *na minha casa tem carne que vem da cidade, tem arroz, feijão, eu tenho que contar que estamos contentes com isso, mais lá no fundo nós estamos perdendo todas as coisas boas da vida que tínhamos*”<sup>55</sup>. As coisas boas mostradas por Tião faz parte do “bem viver”, modo de ser Guarani, ser livre, ser natural, estar na terra significa usá-la de acordo com as leis da natureza. Isso é mostrado por Tião quando ele fala que deveríamos pegar, laranjas diretas do pé, uma banana do pé, um mamão do pé, ter o riozinho para pescar cinco ou três peixes; criar um porquinho para comer, pois para ele isso é a riqueza Guarani. Afirmando que antigamente tudo era assim.

Nesse intervalo continuei conversando com Tião e acompanhando, segundo o que me contou não recebia nada do “*Consórcio Energético*”, apenas assinava para o os funcionários indígenas receberem seus salários, pois segundo ele se trabalhasse no “Consórcio” não tinha nada, agora os que estavam trabalhando estavam bem

---

<sup>55</sup> Idem.

empregados. A sua preocupação era apenas com os problemas que futuramente poderão surgir caso o *Consórcio* chegue ao fim, “[...] *todos esses que trabalham pra eles vão querer ir embora todos pra cidade, então é isso que vai acontecer, muitos índios aqui já até falaram que se acabar o Consórcio hoje, eles vão todos pra cidade*”<sup>56</sup>. Tião, com o semblante preocupado revela que isso é o desejo do Governo, “[...] *eles querem que todos fossem para a cidade, aí eles vêm aqui e dominam tudo*”. Continuamos caminhando em direção às suas lavouras onde cita o exemplo das outras aldeias indígenas, mencionando que a Terra Indígena Barão de Antonina se encontrava bem, enquanto à Terra Indígena São Jerônimo se encontrava cheia de problemas internos devido não terem terras suficientes para a sobrevivência das três etnias existentes.

O problema que os Guarani enfrenta atualmente nas aldeias do norte do Paraná não está relacionada somente com a exiguidade das terras, o problema é com a globalização e com a rápida modernização do campo. Pois o capitalismo exacerbado está sendo o principal vilão das anomalias internas entre as aldeias. Tião consegue perceber esses problemas em sua comunidade relatando que:

“[...] hoje eu como qualquer coisa que tem, aqui temos saúde e se hoje eu quiser comer um pé de mandioca ou um frango eu tenho, e se faltar o arroz e o feijão eu também tenho, aqui tem todas as frutas, meus meninos não passam fome, e vai hoje à casa de alguém aí na cidade pra ver se tem isso, eles só querem o dinheiro e o índio já está pensando só no dinheiro também, está difícil. O problema das pessoas hoje é que eles querem plantar bastante, seja soja ou abóbora pra vender tudo e comprar três ou cinco televisão pra trazer pra dentro da casa, comprar sofá bonito, mais vai lá pra ver se tem alguma coisa na panela pra comer? Só que tudo isso um dia vai acabar tudo. Olha pra você ver se eu cortar uma árvore dessa aqui eu estou indo contra a vontade de Nhanderu, então eu posso até cortar mais tenho que plantar mais uma ali (Sebastião, janeiro de 2016).”

Com o avanço do capital sobre as terras indígenas, há de se observar as mudanças que esse sistema traz, a modernidade trazida pelo sistema capitalista através da globalização não tem atingido positivamente todos os indígenas, é um sistema que favorece aos ricos, explora e desfavorece os pobres. Os grupos tradicionais que ocupam suas terras por direitos originários são as principais vítimas

---

<sup>56</sup> Idem.

desse sistema, uma vez mudando os costumes e a cultura dos grupos indígenas, esses irão se tornar dependentes.

Percebe-se que a cultura é dinâmica e não fica estagnada ao tempo, o problema é de que forma os grupos tradicionais estão se dinamizando com essa nova cultura hegemônica. Observo através dos estudos do geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001, p. 187) que a questão da terra que se conhece é “um capitalismo que revela contraditoriamente sua face dupla: uma moderna no verso e outra atrasada no reverso”. Para esse autor as “reservas” indígenas são frações do território capitalista para aprisionar o território liberto indígena, que são terras demarcadas, porém, muitas vezes desrespeitadas (OLIVEIRA, 2001).

Percebo que as concepções de lugar, natureza, território e espaço para os Guarani são constituídas de forma holística. Pois são conceitos que não possui uma definição exata, mas são transmitidas de forma oral, simbólica e religiosa. Pois o “[...] território está associado à noção de mundo, vinculada a um espaço geográfico onde desenvolvem relações que definem um modo de ser, um modo de vida (LADEIRA, 2008 p. 97)”. Portanto percebe-se que às lembranças são constantes e não podem ser esquecidas:

“Eu me lembro de que uma vez eu meu pai, acho que eu tinha uns sete anos ou mais, não me lembro bem agora, nós viemos da aldeia Posto velho uma vez aqui, e era cheia de kaagwy, cheia de frutas tudinho aqui até lá na beira do rio. Nós íamos fazendo também armadilhas daqui até lá na beira, aquela vida era gostosa cara [referindo ao entrevistador], a gente via que no kaagwy você não passava fome, lá na cidade você pode ganhar o que for e se você não se cuidar você ou seu filho morre de fome e se morrer de fome ainda é bom, o duro é quando morre por causa da violência (Sebastião, janeiro de 2016)”.

Diante dessa evidência relatada por Tião, percebi que a construção da identidade Guarani está na base territorial, está na história e na geografia, negar os saberes tradicionais dos Guarani é um erro, pois é a base da vida e da estrutura cultural. Conhecer as dimensões da aldeia e seus espaços faz parte do modo de ser Guarani.

Entendo que a terra para nós Guarani não cabe na concepção de terra da sociedade capitalista. Para nós ela é vista como o lugar de morada e de passagem, devendo dela utilizar apenas o necessário para a sobrevivência. Isso pode ser observado na fala de Tião:

“[...] se eu pensar só no emprego e no dinheiro nada vai adiantar, sabemos que com cinco minutinhos aqui você planta um pé de mandioca, você vai lá carpe um pedacinho de terra cabe dois pé de

mandioca, amanhã ou depois você vai poder falar eu plantei um pé de mandioca ali, e depois você vai e planta mais dez, e ali você pode plantar uma carreira de mamão no meio e se você esperar de repente vai está com um pomar muito bom. Mais hoje o povo só sabe querer muito dinheiro, estão tendo muita ganância e se você tem dinheiro já quer muitas coisas boas e já até muda da casa, às vezes nem precisa (Sebastião, janeiro de 2016)".

O dinheiro segundo Tião é o problema das mudanças sociais de reciprocidade dentro das aldeias, o individualismo segundo ele está cada vez mais presente nas aldeias, lotes e casas estão sendo cercadas tornando-se propriedades particulares. Tião entende que essas mudanças são estratégias do Governo e dos projetos por eles executados. Ao referir-se a isso, mostra a seguinte situação:

"Vou falar só para você ver, nós pedimos na época do 'Consórcio' umas coisinhas só, muitos pediram porcariada, pediram galinhas; duas galinhas por cada família e pediram porcos. Às vacas eles não quiseram dar, deram trator e as camionetas que vieram, mais veja bem só que daqui até dez anos já não vai ter mais nada disso! Olha pra você ver as coisas que não vieram: 'os porcos não veio, os cabritos não veio, as galinhas não veio, viveiro não veio' **[Fala da esposa]**. Os técnicos só vêm aqui pra olhar, eles dizem que temos que plantar só orgânico, mais daí a gente vai e compra tudo da cidade e tudo vem com veneno, aqui nessa colônia de cima somos vinte e três famílias e se tivesse pelo menos um alqueire por família já ficava mais ou menos, já na outra colônia lá em baixo têm umas sete famílias e todos nós tínhamos que ter pelo menos uns quarenta alqueires aqui e uns quinze alqueires de terras lá em baixo, sendo tudo pronto para plantar uns dois alqueires sendo orgânico e nesses dois alqueires já dava pra tirar alguma coisa, dava pra plantar um feijão, o arroz, o milho lá etc. não iria dar tanto mais já dava alguma coisa pelo menos e cada pessoa plantaria o que desejasse das coisas (Sebastião, janeiro de 2017)".

Todas essas mazelas sofridas pelos Guarani apontadas pelo cacique Tião são repercutidas pelos órgãos indigenistas, criados pelo Estado, e tratados de forma oculta, sem a menor preocupação; empresas entram nas terras indígenas, exploram os recursos naturais recompensando-os com migalhas através de projetos repassados por terceiros que quase sempre terminam sem cumprir todas as obrigações. Tornando-se omissos.

Com esses problemas a vida Guarani junto com a educação tradicional na aldeia vem passando por várias mudanças. Se antes a educação indígena era realizada de forma tradicional, hoje é realizada através de novas técnicas, porém trazendo problemas à cultura tradicional Guarani. Tião comenta sobre o seu papel liderança na aldeia:

“A minha vida hoje é ensinar essas crianças, pois minha vida é fazer isso aí, eu falo para essas crianças como que é que surge um cacique, eu falo não é assim eu quero ser um cacique, quem vai ver se você serve pra ser um cacique ou não é a liderança, aí eu comentei com essas crianças sobre as meninas que a gente tem aqui: *“olha você tem sua irmã, tem sua irmãzinha né?”* Acho que nenhum de vocês quer que alguém faça mal pra sua irmã, então vocês tem que ter respeito com essas meninas e também na sua casa com sua família e com todos”. E, assim começa a ser um líder, um líder começa aqui, o líder não é aquele que tem a razão em tudo que fala e quer ter não, isso que comento muito com eles. O cacique hoje ou um líder ele tem que ter muita responsabilidade, ele pode errar e não entender, mais conforme o tempo se ele for um líder desde criança, aí ele vai começar a entender bem durante os quarenta ou cinquenta anos, vamos dizer que ele ficou com aquilo dali e fizeram uma briga, e um dos dois chega aqui primeiro e diz: “Tião aquele fez isso pra mim” eu digo por qual motivo que foi? Então eu digo pra ele, “olha aqui! Isso aconteceu por causa de mim”, então eles jogam a culpa em mim e daqui a pouco vem o outro lá e diz: “não Tião, não foi assim não, aí eu digo”- já falei pra ele que o culpado fui eu e vocês dois não tem nada a ver e não quero que vocês dois briguem, o culpado de tudo foi eu e amanhã eu vou conversar com vocês por que fizeram isso”, então no momento acaba a raiva deles. Agora se eu chegar e disser vamos acertar com vocês dois e eu vi que você foi o errado e talvez ele esteja certo aí o outro vai falar me livre e esse vai ficar nervoso e não vai ficar contente e vai brigar de novo, e de repente começa a família dele vir contra eu e vão dizer não aquele está errado e deu uma paulada nele, ainda que não estejam certos eles vão querer descontar. Tudo que acontece aqui muitas das vezes é por falha da autoridade e a culpa é minha, eu sempre falo pra eles o cacique nunca pode ser e deixar de ser muito bem organizado, devemos fazer assim para ser um cacique (Sebastião, janeiro de 2016)”.

Tião mostra ser uma liderança experiente, possuindo muito conhecimento sobre a cultura Guarani, consegue lembrar com precisão da retomada da área indígena do Pinhalzinho, lembrando-me também de como é a lei interna quando acontecem brigas e outros tipos de violências:

“Antes de eu ser cacique aqui no Pinhalzinho eu já tinha sido cacique também lá na aldeia do Laranjinha, e aqui tinha dois banheiros que prendia o pessoal que faziam bagunça, prendíamos eles naquele banheiro **[mencionado ao lado]**, quando eu entrei de cacique mandei derrubar e derrubei porque eu sabia que no meu comando, eu iria saber administrar, primeiramente com Nhanderu, pois sem ele nós não somos nada e então todo dia está Nhanderu no meio de nós aqui tudo, sendo que todo dia eu entro no meu quarto ali ou lá naquela casa de sapé e oro e peço pros meus inimigos, pros meus amigos, pras minhas crianças e pra mim mesmo, e falo para Nhanderu que me faça entender os outros, pois se você quer me xingar, eu primeiro tenho que entender você e não você entender eu, porque às vezes a gente pensa assim: não você não está me entendendo né? Eu que tenho que entender você pra mim mudar, nem que você chega e diz olha Tião desse o pau em mim, não primeiro vamos entender o seu problema e saber o que aconteceu com você, porque esta xingando eu? Tem que ficar quieto. Então, eu sempre peço pra Nhanderu porque com ele eu venço tudo e com Deus eu venço e ele pode fazer dez, vinte, trinta e você pode vir com cem, duzentas e quinhentas pessoas contra mim e eu só com o exército de Nhanderu posso vencer vocês, então numa boa, não é mesmo? Sem brigas e sem nada. Então, aqui nós não temos cadeia e pra eu organizar primeiramente tem que ter ajuda de Nhanderu, porque se deixar pra mim sozinho daqui a pouco eu posso estar brigando com você e se não tiver Deus todos nós vamos errar. Então é isso, primeiramente Nhanderu, ele ajuda muito nós aqui né, hoje é preciso saber conversa com as crianças e eu falo pra eles que daqui um tempo não vai estar vocês para comandar, porque se nós não passarmos pra eles das coisas de como era na aldeia indígena nós vamos ficar igual os brancos lá de fora e sabe o que vamos fazer? Lá pra matar as coisas é no revólver é na carabina é na violência, lá eles jogam o copo na cara dos outros, eles compra um 38 lá e vai matar, você viu como esta na rua hoje em dia? É assim que eles estão resolvendo as coisas hoje, aqui na nossa terra não, graças à Nhanderu mais agora se precisar aí a gente têm que tomar um caminho igual precisou aqui umas duas vezes só, e daí nós conversemos bem com ele **[referindo a um caso de briga]** e levemos para outro lugar, mais cadeia aqui nós não temos não, pode ver em volta aqui entra mês e sai mês entra ano e sai ano, você não vê nada, nada acontece aqui mesmo, acontece só entre família mesmo mais é coisa simples (Sebastião, janeiro de 2016)”.

Tião revela que morar e viver perto das cidades traz sérios problemas para a aldeia, muitos não índios da cidade circulam pela aldeia, outros entram para

comercializar e muitas vezes até para enganar os índios, além dos não índios que moram na aldeia por terem casados entre eles:

“Olha vou dizer pra você, eu tenho parente que é branco mais eu posso dizer pelos meus parentes, eu tenho parente meu que é branco e tenho tio meu que é branco também, aí isso entre muito no ser indígena e se não tiver um cacique ou uma liderança forte eles toma conta cara, os brancos toma conta se o branco chegar aqui em mim e a gente não tiver pulso firme né, eles pode chegar até eu e dizer: “oh me deixa fazer tal coisa eu te dou três vacas pra você”, sabe por que já aconteceu isso aqui, eu te dou um carro né, aí toma conta aqui, esses tempos teve branco que falou assim pra mim se eu plantasse aqui tudo ele me dava uma camioneta. Imagina se eu deixasse aí iriam ficar aí, então não pode né, então aí começa um branco aqui um mestiço ali, aí começa os conflitos.

Então tem índio que está perdendo tudo aquilo que são as nossas riquezas como é a aquela riqueza que nós tínhamos à nossa cultura, tudo isso é por causa do dinheiro. Mais vou falar pra você as coisas boas que eu fiz aqui agora, aqui eu plantei Mandioca, banana, laranja e plantei todos os tipos de coisas aqui, eu sempre explico pra eles aqui né, que hoje pra você não passar fome você vai ter que plantar de tudo porque daí você não vai precisar derrubar o mato você não vai precisar acabar com a nossa natureza, agora plantar precisa mesmo né, mais não fazer como fizeram pra nós. (Sebastião, janeiro de 2016)”.

Nas discussões aqui mediadas entendo que ser Guarani e ser índio hoje no Brasil é um desafio a todos, pois a modernidade lhes implicou vários problemas, as mudanças na economia, na sociedade e nas relações sociais atingiram também o modo de ser Guarani. Nesse tempo de conversa com Tião sobre a ocupação da terra indígena e da importância da terra para eles, Tião me faz a seguinte reflexão:

“Sendo assim, posso dizer para você que a terra pra nós Guarani é tudo, é tudo na nossa vida, aqui na nossa terra nós temos tudo o que queremos, olha inclusive tudo nós não temos não, porque já perdemos bastantes coisas, mas pelo tempo que entramos aqui eu e o Lourival **[Liderança indígena sentado ao meu lado]** enfrentemos várias brigas aqui. Nesse Pinhalzinho saiu morte e quando nós entramos aqui, num dia fomos lá pra baixo pra conversar com o seu Bento **[tudyá Guarani]** e nesse tempo eu era o cacique do Laranjinha, eu ainda não conhecia aqui não, eu só me lembro que aqui tinha 300 alqueires e estava tomada pelos posseiros, mais assim mesmo ainda eles eram funcionários da FUNAI, era o pessoal da FUNAI e tomaram aqui tudo, o nome da fazenda aqui era *Fazenda São Paulo*, aí ajuntemos eu os índios mais velhos, do qual já morreram todos agora só está nós por aqui o Zezinho também, e falamos vamos plantar lá no Pinhalzinho, vocês topam todos ergueram os braços e disseram que sim, então saímos de lá de madrugada e viemos aqui no seu Bento porque aqui nós não podia

entrar não, porque se entrasse os cara mediam fogo ne nós e eles não gostavam de nós não, ai fomos com o seu Bento lá em baixo ai ele falou nós que a noite nós poderíamos ir, porque ele ia pra missa né, e nós entramos aqui e pusemos o caminhão aqui cheio de gente e saímos meia noite de lá e em uma hora chegamos aqui, e já era de noite e mesmo assim já mandamos o caminhão sair outra vez né, ai começou a luta cara, no outro dia só foi corrida aqui era de moto, era de trator, Toyota eles tinham uma Toyota os posseiros daqui, e ai começou a briga e estamos até hoje aqui. Demorou vinte anos certinho. Com vinte anos saiu essa aldeia aqui e hoje esta aqui graças a Nhanderu e eu não sei se vai acontecer alguma coisa aqui, mais hoje as crianças podem correr livres aqui, pode dançar cantar, visitar o outro, pescar caçar, fazer nossas orações aqui, receber vocês das Igrejas e sem medo nenhum, nós não podíamos passar dali pra cá, pois eles já metiam fogo em nós, olha bem ali! Ali tinha uma casa onde eu moro agora e bem na frente tinha uma porteira e deu o que fazer pra chegar até ali, trouxeram o pessoal lá do Mato Grosso pra arrumar luta contra nós também, ai foi só fogo e foi quente aqui pra nós estar hoje tranquilo pros nossos filhos e pros nossos netos se não hoje não estaríamos aqui né, enfrentemos bala, tiros, foi tudo aqui e hoje estamos passando para esses mais novos aqui, e não vai ser como era mais, mas que eles respeitem os mais velhos hoje aqui, porque os mais velhos pra nós hoje, eles são uma biblioteca está dentro deles, porque tudo o que está lá na biblioteca hoje saiu de dentro dos mais velhos e foram eles que contaram essas histórias e estão lá, hoje eu falo pra eles não precisa vocês ir às bibliotecas lá da cidade não, vai ao Zezinho, vai ao Lourival e lá nos mais velhos e são esses uns que são os contadores de histórias verdadeiras e não aquelas que você contou e que o outro já aumentou um pouquinho lá. Portando, quando você crescer e ficar mais de idade você vai saber e talvez você vá poder contar essas história do Pinhalzinho também, uma história do Laranjinha, história do Posto Velho e essas histórias vai estar dentro de você e poderá contar pra essas crianças e pra quem não sabe e também pro seu povo lá. Então tudo isso é o nosso conhecimento que nós temos é essa a nossa sabedoria é o nosso conhecimento.

Tião fala que todos esses conflitos na aldeia não existem mais, dizendo ainda que tudo está mais tranquilo e quase ninguém passa mais por necessidades financeiras e coloca isso ao trabalho correto das lideranças indígenas. Segundo ele, é preciso haver uma gestão interna bem estruturada, pois não pode haver lados opostos devendo todos trabalhar juntos para o bem da comunidade e prosperidade da aldeia:

“[...] quando uma liderança sabe trabalhar, não cem por cento, mais ele vê também, hoje só tem mesmo o meu filho ali é a minha filha que não ganham nada, mas assim mesmo eu tenho um dinheiro da questão ecológica, ai fica a disposição pra pagar um pouquinho pra eles, por exemplo, isso acontece quando chega um caminhão de adubos ai eles vão ajudar descarregar; roçar lá depois; limpar a



escola; o pátio da escola e se precisar arrumar uma estrada eles vão ajudar também, então eles ganham de 250 a 300 reais por mês, isso já ajudará em alguma coisa, dá pra eles comer já e pode ajudar pra pagar a conta de luz, além disso, nós não ganha mais nada nem cesta básica também, a gente não recebe ajuda de nada não e tem outros aqui também que não tem emprego, então acho que são umas quatro ou cinco famílias desempregadas e o resto estão todos empregados, outros são aposentados e recebe bolsa família, eu vou dizer passar fome mesmo ninguém passa não, é difícil isso não tem mais não (Sebastião, janeiro de 2016)”.

Tião sempre atento e comovido pelos feitos no seu pequeno pedaço de terra mostra que coloca em prática tudo o que sabe sobre a cultura tradicional Guarani:

“[...] hoje eu falo nas reuniões aqui, eu estou pondo em prática aquilo que eu falo você está vendo e está dando resultado, então está aqui no meio do mato, se nós quisermos laranja, jabuticaba, cachos de banana, mamão tem tudo que você quiser aqui e então não é só falar em uma reunião e não fazer tem que falar e mostrar como é o trabalho que você quer e deseja fazer, veja as árvores que plantei são coisas bonitas e cada árvore aqui, eu plantei coisas no meio delas e nesse terreno aqui eu tenho manga, tenho limão, tenho até um pé de algodão por bonito ali, tenho coqueiro, palmeira real, tem bastante banana e mamão. Sabe é tão gostoso às vezes sentar aqui e levantar de manhã cedo pra conversar com Nhanderu. No começo pra plantar é difícil, eu nem pensava que iria formar isso ai e hoje está ai, tudo o que plantar se forma e essas coisas aqui também tem coração, tudo o que você plantar você colhe né e tudo o que eu plantei de bom está aqui nessa terra e então só falta mesmo a gente cuidar de tudo aquilo que você plantou, pois se você planta alguma coisa boa no meu coração você é um servo de Nhanderu, você planta algo no meu coração e se largar por conta não vai produzir e se você planta uma palavra de Deus no meu coração, você tem que vim sempre me visitar e perguntar pra mim se eu estou bem e disser “como que você está meu amigo” e por mais coisas dentro do meu coração, isso é a mesma coisa de um adubo para aquela planta que você fez no meu coração e se você plantar e largar acabam morrendo, então você entende você é um técnico de Nhanderu e se você não cuidar da planta ela vai morrer e se você não tomar conta daquela planta que você plantou ela vai morrer. Então todas essas coisas pertence a mão de Nhanderu (Sebastião, janeiro de 2016)”.

A terra é vista segundo Tião como um elemento fundamental para a vida de todos, nela está não só a sobrevivência do modo de ser Guarani, mas de todos os seres que respiram. A terra é a companhia e a morada do homem, segundo ele, somos feitos da terra e por isso não devemos fazer mal a ela, pois então estamos fazendo mal a nós mesmos. Tião já está cansado, porém como ele diz, nhanderu irá trazer dias melhores, penso eu que talvez possa trazer, mas enquanto estivermos nesse sistema capitalista destruidor de sonhos, devemos estar sempre atentos.

## **5. A TERRA INDÍGENA YWY PORÃ (POSTO VELHO): DA DESTERRITORIALIZAÇÃO PARA TERRITORIALIZAÇÃO**

A Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho se encontra localizada no município de Abatiá, na mesorregião norte pioneira paranaense. Essa TI passou por longos períodos de decadência. Tudo indica que às terras onde se encontra a aldeia atualmente, foram antes do contato com os colonizadores, ocupada por grupos de índios Guarani e Kaingang que viviam ao longo dos rios da região. Vivendo praticamente da caça e da coleta até a chegada dos desbravadores de terras, como os mineiros e paulistas.



**Figura 20 Vista da Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho, município de Abatiá**  
**Fonte: Pesquisa de campo (2017).**

Após terem suas terras invadidas, esses grupos se dispersaram pelas outras áreas da região, muitos foram mortos e os que sobreviveram tiveram que se retirar para áreas inóspitas. Portanto, meu objetivo nesse item é fazer um resgate histórico e geográfico do grupo guarani que ainda se encontra nessa área. Busco entender como foi a retomada da área, analiso os problemas e as dificuldades por eles enfrentadas. Para esse item busquei fazer um recorte histórico para compreender como é a vida nessa aldeia. Como os grupos Guarani não usavam a técnica da escrita antes do contato tive-me que utilizar da entrevista semiestruturada. Utilizando-se da técnica oral, etnográfica e participativa.

Para a compreensão do território por eles reutilizado, usei a observação participante junto com a análise da paisagem. Busquei analisar o processo histórico e geográfico da reocupação partindo sempre das próprias concepções de território, espaço e lugar pelos Guarani.

Ao buscar entender o processo histórico dessa terra indígena, fiz a leitura da tese de doutorado de Valéria Esteves Nascimento Barros: *“Mito e história nas narrativas dos Guaranis da Bacia do Paranapanema”*<sup>57</sup>, trata-se de uma obra mais recente sobre os Guaranis dessa região. Segundo a autora a presença guarani no processo de revisão dos limites da TI Laranjinha, resultou a elaboração do processo de demarcação da área Ywy Porã/Posto Velho, que totaliza 1238 hectares e engloba o antigo Posto Velho – posto indígena fundado pelo SPI em 1918 que, desde 1950, estava sob posse de proprietários particulares (BARROS, 2011). Ao verificar a situação dessa aldeia nos órgãos indigenistas pode ser observado que o processo de reconhecimento oficial da área ainda está em andamento.

A área faz parte de uma reivindicação antiga do grupo que se encontra atualmente, esses se encontravam na aldeia do Laranjinha, município de Santa Amélia. Viviam de formas precárias e sofriam vários problemas internos com os outros grupos guarani. A esse respeito Barros (2011, p. 105) menciona que:

“[...] diante da demora no processo administrativo de reconhecimento da gleba Ivyporã-Laranjinha e do aumento das tensões internas, em dezembro de 2005 cerca de 20 famílias guarani que viviam em Laranjinha resolveram reocupar o seu antigo território, abandonando suas casas e roças no Laranjinha e passando a sofrer diversos tipos de privação material e coerção por parte dos proprietários<sup>58</sup>”.

Em meu segundo trabalho de campo pude conversar com Mário Raulino Sampaio, Guarani e um dos primeiros Caciques da aldeia Ywy Porã. “Marinho” como é conhecido pelos demais guarani vive atualmente com sua família na área, onde cultiva um pequeno pedaço de terra. Segundo Marinho às terras onde é aldeia do Posto Velho pertencia a um fazendeiro<sup>59</sup> muito rico na região, esse ao ver que se tratava de terras indígenas doou as terras do Laranjinha.

---

<sup>57</sup> Valéria BARROS, *Mito e história nas narrativas dos Guaranis da Bacia do Paranapanema*, p. 104.

<sup>58</sup> A ocupação segundo Marinho ocorreu no dia 04 de janeiro de 2005, onde se acomodaram em sete casas, outras em paiol de guardar milho e em um barracão de trator e uma casa de guardar veneno.

<sup>59</sup> Trata-se de um fazendeiro mencionado por Marinho e Lurdes de Edson Pavan.

Ao conversar com os guarani sobre essas terras me contaram que Nicolau, então cacique da aldeia fez um documento junto com a comunidade reivindicando a área do Posto Velho. Esse documento foi então levado para Brasília onde foi entregue para a FUNAI.

Os moradores mais velhos contam que chegaram a noite e foram ocupando as instalações que existia na fazenda, as condições eram precárias, o local era inseguro e o medo entre todos era muito constante. Ao analisar esse processo Barros (2011, p. 105):

Logo que a notícia da ocupação se espalhou, os proprietários da região (e não apenas o da fazenda propriamente ocupada) organizaram violenta reação, fazendo circular homens armados ao redor do acampamento, que impediam a circulação do grupo e mesmo de pessoas de fora que tentavam chegar até ali (mesmo as as famílias que ficaram no Laranjinha foram impedidas de circular na região, passando a sofrer forte coação, sob o pretexto de que novas invasões fossem evitadas). A energia elétrica do local foi cortada a pedido do proprietário. Os Guarani viveram dias de muita tensão, onde os homens se revezavam, principalmente à noite, para vigiar o acampamento.

O grupo era pequeno e não tinha condições alguma de se defenderem num caso de violência armada. Me relataram que quando chegava a noite todos ficavam em alerta e fazendo vigia, pois os fazendeiros havia contratados jagunços para ficarem em volta da aldeia observando-os.

Segundo Faustino (2006) no início da retomada, tiveram a energia elétrica suspensa, e as condições da água eram muito ruins estava sendo captada água de uma nascente contaminada com dejetos e agrotóxicos da lavoura mecanizada e o grupo foi impedido de fazer roças, de transitar na estrada que ligava a fazenda à cidade, de receber visitas e doações.

Em fevereiro de 2018, quando estive no local pela segunda vez, o grupo passava por uma situação bem tranquila. A água que abastece o local é captada de um poço artesiano. Possui um pequeno córrego que atravessa a aldeia, porém por a nascente estar muito próxima dos plantios de soja, certamente está contaminada com dejetos e agrotóxicos usados nas lavouras que a circunda.

Onde permanece o grupo Guarani é uma área pequena, tendo aproximadamente três alqueires. Pois enquanto a área original não é demarcada, o grupo é obrigado a viver na pequena faixa de terra. Poucos conseguem cultivar a

terra, mesmo assim existem vários pés de frutas como manga, bananas, mamão e limões. Alguns ainda plantam em pequena escala a mandioca, o milho e batata que é muito apreciada pelos guarani. Além disso, criam galinhas, patos e porcos. Atualmente vivem na aldeia 18 famílias, totalizando 90 pessoas. Muitos são funcionários da escola como professores, diretor, administrativos e de serviços gerais e também existe o motorista e o agente de saúde indígena. Algumas famílias sobrevivem dos benefícios da aposentadoria e da bolsa família. Os que não possuem salários ou empregos dentro da aldeia vendem sua força de trabalho aos fazendeiros da região. Existem também os que confeccionam artesanatos comercializando nas cidades e feiras da região.

O uso da terra é feito de forma coletiva e como não há terra suficiente para todos, buscam ajudar aqueles que cultivam pequenas lavouras. Existem na aldeia dois barracões para guardar insumos e maquinários, possuem um trator com os equipamentos de arar a terra e um caminhão, que foram adquiridos através do Consórcio Energético Cruzeiro do Sul. Como não possuem terras para plantar em grande escala, alugam seus maquinários para fazendeiros vizinhos para obterem recursos e rendas para a comunidade.

As casas são todas próximas umas das outras e a maioria é de madeira tendo apenas uma casa de alvenaria. Nela não existe muita madeira que é usada para construção de casas, essas são muitas vezes compradas, pois a área florestal é pequena, e com poucas áreas de mata fechada. Os limites que marcam a aldeia são as fazendas de soja e estufa.

Nessa aldeia foi construída uma trilha levando até o interior da mata, onde podem ser observados todos os recursos naturais disponíveis para a comunidade.

Nos dias 08 e 09 de setembro de 2017 foi realizada na terra indígena Ywy Porã a primeira reunião do Fórum dos Estudantes Indígenas do Paraná. Nesse evento pude participar de visitas por toda aldeia, do qual acompanhei os grupos de estudantes pela trilha que dava acesso ao interior da aldeia.





**Figura 21** Entrada da trilha - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho  
**Fonte:** Pesquisa de campo (2017).

Na trilha podem ser observados os tipos de plantas, árvores, frutas, animais e pássaros. A trilha começa na sede da aldeia onde fica a escola velha e o centro cultural. Passa por onde são realizadas as festas do dia do índio entrando no meio da pequena mata existente. Durante o trajeto o cacique e suas lideranças vão à frente explicando e ensinando sobre a cultura guarani; explicando também sobre as plantas, os animais e as histórias e as lendas da aldeia. Pude acompanhar todo o trajeto observando e fotografando todos esses elementos.

O território é produzido e vivido de acordo com a cultura de cada grupo, por isso creio que os guarani da aldeia Ywy Porã criaram uma nova forma de identidade com essa pequena área. Territorializaram o espaço utilizando os poucos recursos que ela oferece. Usando dos elementos que existe para sobreviver vão construindo nova territorialidade e reafirmando sua cultura no território.

Ao observar o espaço geográfico da aldeia, pude observar a relação que esse grupo tem com o *Tekohá*. Eles conhecem toda a área, conhecem a história e as tradições de seus antepassados. Faustino (2012, p. 252) em sua pesquisa sobre os Guarani menciona que “[...] o Tekohá, compõe grande parte de suas memórias e tem muita importância para a organização sociocultural dos grupos [...]”. Constatei que a maioria conhecem cada planta, cada fruta, cada árvore, os pássaros e os animais que vivem na pequena mata da aldeia.



Ao caminhar pela aldeia, atentei-me para a atuação dos mais velhos *tudjá*, do cacique, das lideranças e do *txamói*. Esses utilizam dos recursos disponíveis na aldeia para ensinar os mais jovens. Observei que as crianças sempre acompanham os mais velhos, e esses ficavam atônitos sempre observando tudo que lhe eram ensinados.



**Figura 22** Retirada do mel de abelha do tronco de uma árvore - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho

**Fonte:** Pesquisa de campo (2017).

Na aldeia podem ser encontrados *pakowa*, bananas, pés de mamão, manga, laranja, limão e amoras do campo. Ao caminhar com o grupo pela trilha pode ser observada a grande quantidade de plantas medicinais que são utilizadas para a cura de algumas enfermidades. Nos troncos das árvores são colocados caixas ou litros para a retirada do *ei* de *eiru* mel de abelha. Do *ei* são feitos remédios ou repartidos com a comunidade.

Além disso, o grupo utiliza as sementes de algumas árvores para a confecção de colares e pulseiras. Na aldeia apenas duas famílias sobrevivem desse sistema econômico. Na casa do cacique da aldeia, José Claudio, também conhecido por (Fiiko) todos sabem confeccionar artesanatos. Sua esposa e dois filhos fazem colares, pulseiras, cocares e arcos flechas, que são comercializados nas feiras de artesanatos ou quando tem eventos fora ou dentro da aldeia. Como a matéria prima



é escassa na aldeia, tiveram comprar o material da cidade como barbantes, tintas, sementes. Mais segundo eles não fica igual o artesanato tradicional.



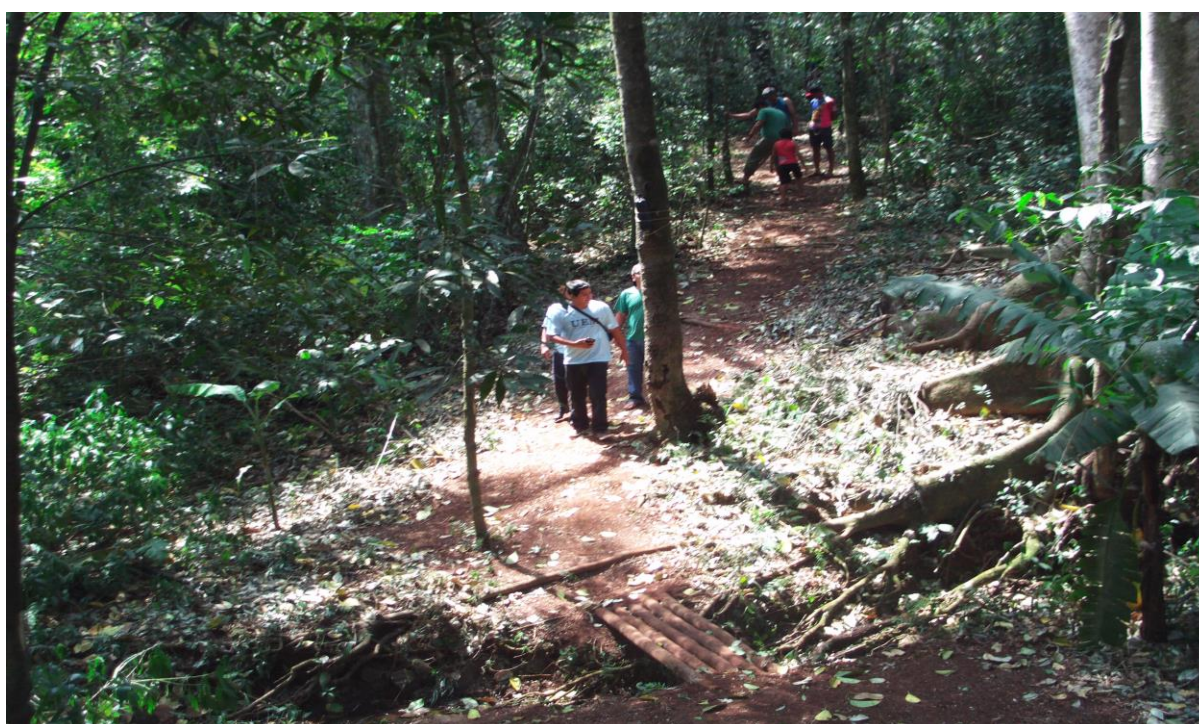
**Figura 23 Coró de uma árvore encontrado durante a trilha - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho**  
**Fonte: Pesquisa de campo (2017).**



**Figura 24 Litro para a retirada do ei de eiru (mel de abelha) - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho**  
**Fonte: Pesquisa de campo (2017).**



Na aldeia não existe um rio ou um lago, existe apenas um pequeno córrego que nasce próximo à sede da aldeia e escorre para o interior da mesma. Trata-se de um córrego poluído, pois perto de sua nascente são jogados fertilizantes pelos agricultores de soja. Pela declividade do relevo perto da nascente pode ser observado que ao serem jogados fertilizantes nas lavouras acaba sendo infiltrando no solo e levados pela chuva até os lençóis freáticos indo para direto no córrego. O vento também é o principal fator de contaminação, pois ao jogarem o vento acaba levando as gotículas de fervilhantes para a aldeia.



**Figura 25 Vista do córrego que corta a Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho  
Fonte: Pesquisa de campo (2017).**

O único rio mais próximo de Ywy Porã é o rio Laranjinha, porém esse se encontra afastado da aldeia. Para chegar até o rio é preciso passar por fazendas particulares. Pois a maioria das terras dessas fazendas e sítios está dentro da área indígena que se encontra em processo de demarcação. No início da retomada os Guarani foram impedidos de irem até o rio para pescar e se banharem, sendo muitas vezes ameaçados pelos jagunços das fazendas. Segundo os relatos dos mais velhos, como o rio Laranjinha era muito bom de peixe eles se viam obrigados a entrarem nas fazendas para irem até o rio. Porém o medo era constante e era comum encontrar os jagunços fiscalizando o rio.

Atualmente a ida até o rio se encontra mais tranquila, o grupo tem entrada permitida para pescar e se banhar. Durante as minhas duas pesquisas de campo na aldeia, pude observar a ida de alguns Guarani até rio Laranjinha de onde trouxeram bastante peixes.

No meu último trabalho de campo na aldeia Ywy Porã/Posto Velho, realizado entre os dias 16 e 17 de dezembro de 2017, fui convidado pelo grupo para conhecer o rio Laranjinha. Para ir até o rio Laranjinha foi preciso transporte de caminhão, pois quase todas as crianças também queriam ir. Acompanhei-os a tarde inteira na beirada do rio. As crianças brincaram na água, faziam acrobacias, abraçavam uns aos outros, e inventavam novas formas de brincarem na água. Enquanto as crianças nadavam os adultos pescavam. Sem um rio por perto fica difícil a sobrevivência cultural do povo Guarani. O rio é à base da sobrevivência cultural e religiosa. Ao observar as crianças percebi a relação espiritual que esses têm com a água, o respeito por ela e por seus parentes e amigos. Então na concepção de território Guarani a água, os rios estão presentes.

Pode-se dizer que o conhecimento desse grupo se reproduz a partir dos materiais físicos encontrados na natureza. Todos se relacionam de forma diferente com o espaço geográfico. Percebe-se assim as trocas desses conhecimentos, como devem nadar como subir em uma árvore, como pescar, como brincar sem se machucar e de que forma todos possam participar. Tudo isso faz parte do modo de ser Guarani.



**Figura 26 Crianças Guarani brincando no rio Laranjinha - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho**  
**Fonte: Pesquisa de campo (2017).**

Sobre a saúde desse grupo, as pesquisas de Faustino (2006) feitas após a retomada da área mostrou que a alimentação do grupo era bastante deficitária, as crianças não estavam recebendo nenhum tipo de proteína na alimentação. Então a FUNASA havia destinado um agente de saúde para acompanhar a situação dos membros do grupo e tinha providenciado a instalação de uma unidade de atendimento.

Atualmente na aldeia existe um container que serve como posto de saúde móvel. Nele trabalha um agente de saúde indígena e o médico vem atender uma vez por semana. Quando há caso mais graves de saúde, são levados para o hospital da cidade mais próximos. Além disso, existe um veículo da SESAI que auxilia no transporte dos pacientes.





**Figura 27 Posto de saúde - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho**  
**Fonte: Pesquisa de campo (2017).**

Durante a retomada da área as crianças e jovens eram ensinados, conforme me contaram, embaixo do pé de uma árvore. Os Guarani Vanderson e Claudinei mantinham seus postos de “professores”, onde reuniam as crianças diariamente para transmitir conhecimentos ligados à cultura e a língua tradicional do grupo. Barros (2011) mostra que esse ensino era informal do ponto de vista institucional, e a FUNAI então buscou matricular as crianças em uma escola da zona rural, próxima do acampamento. Segundo Barros (2011) o responsável pela escola veio a sofrer pressão por parte dos proprietários (entre os quais figuravam políticos importantes no contexto da região) para não aceitar as matrículas. Barros (2011, p. 107) mostra que:

“Depois, logo no início do ano letivo, as crianças guarani sofreram agressões físicas e verbais por parte dos alunos não-índios, e foi preciso que a polícia federal escoltasse durante algum tempo as crianças guarani em sua chegada e saída da escola”.

Ao analisar os dados dos documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Pude compreender que a retomada da área ocorreu no 4 de dezembro de 2002, sendo uma gleba pertencente ao Bairro Ribeirão Grande Município de Abatiá que ficava distante da Escola Tudyja Nhanderu, onde então houve a necessidade de implantar uma escola próxima a aldeia.

Segundo as informações disponíveis, a comunidade se reuniu e construíram um local dando o nome de Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, que na cultura Indígena Guarani-Awa Tirope, seria uma homenagem da comunidade da Terra Indígena Ywy Porã ao Txamoi e Cacique Nicolau Marcolino. Tudo indica que o significado do nome da escola: *Nimboeaty*: Quer dizer lugar de ensino; *Mborowitxa*: Quer dizer uma homenagem à autoridade maior de uma comunidade e *Awa Tirope*: Nome Sagrado de Nicolau Marcolino, que significa aquele que prevê o amadurecimento próspero, de uma lavoura.

Ao perguntar sobre a figura de Nicolau na aldeia soube que se tratava de uma liderança Guarani que viveu na Terra Indígena Laranjinha, sendo o primeiro cacique que fez menção de retomar o Posto Velho.

O documento da escola mostra que os primeiros atendimentos a comunidade escolar indígena Guarani, foi feito pela Secretaria Municipal de Santa Amélia, tendo como professores os próprios indígenas, que trabalhavam com Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os pareceres finais eram elaborados pela Secretaria Municipal juntamente com os professores, que com o passar dos anos houve um empenho incansável da comunidade e Coordenação da Educação Escolar Indígena. Fizeram então com frequência reuniões e encaminhamentos de documentos a Secretaria de Estado da educação, pedindo a estadualização da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope. Conseguindo a estadualização e o funcionamento da escola através Resolução nº 1402/08 de 31 de janeiro de 2003. A mesma passou a denominar-se Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope Educação Infantil Ensino Fundamental.



**Figura 28 Sala de aula do antigo prédio onde funcionava a Escola Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope - Educação Infantil e Ensino Fundamental**  
**Fonte: Pesquisa de campo (2016).**

Conforme as figuras imagens acima, a Escola Estadual Indígena Estadual Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope – Educação Infantil e Ensino Fundamental fica localizada no Bairro Ribeirão Grande – Município de Abatiá, zona Rural. Nela são atendidas as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 8 anos e Ensino Fundamental de 9 anos.

O primeiro prédio foi cedido pelo Governo do Estado do Paraná. Construído de madeira se encontrava em péssimas condições, pois não havia uma infraestrutura adequada e nem conforto para as crianças e jovens.

Havia nessa Escola duas sala de aula, tendo carteiras, cadeiras, quadro negro, uma mesa, dois bancos, utensílios da cozinha, fogão, não tinham geladeira e nem sanitários e todos utilizavam a privada da comunidade. As condições de higiene eram precárias, não havia quadra de esporte somente a área livre próximo da escola onde ficava o salão cultural para desenvolver atividades físicas.

Nesse antigo prédio não havia também sala exclusiva para os Professores, banheiro, secretaria, sala para coordenação, nem um espaço reservado para recreação dos alunos.

A comunidade exigia do Estado à construção de uma escola nova. Quando eu estive no meu primeiro trabalho de campo em janeiro de 2016, havia somente os

pilar onde seria construído o novo prédio. E no segundo trabalho de campo realizado em dezembro de 2017 já haviam terminado a construção do prédio. Porém ainda estava fechado e a sua inauguração só estava prevista para o ano de 2018. Pois segundo a direção da escola só faltava à instalação da energia elétrica.



**Figura 29 Prédio novo da Escola Awa Tirope  
Fonte (2017).**

Nesse novo prédio escolar agora possuíam salas mais arejadas e confortáveis, com ventiladores e espaço amplo para a realização das atividades pedagógicas; possui banheiros adequados, cozinha com toda a infraestrutura de segurança; possui espaço para a recreação das crianças e jovens. Além da secretaria e de espaço amplo ao redor da escola para a realização das atividades culturais<sup>60</sup>.

Atualmente nessa escola funcionam as séries iniciais até o ensino fundamental II. Com base nos dados disponíveis pela Secretaria de Educação do Paraná, montei a seguinte tabela sobre a quantidade de turmas e alunos dessa escola.

---

<sup>60</sup> Esse novo prédio foi inaugurado e iniciado os trabalhos escolares no ano letivo de 2018.

| OFERTA DE ENSINO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA<br>NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE |             |                    |                        |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------|------------------------|
| ENSINO                                                                          |             | TOTAL DE<br>TURMAS | TOTAL DE<br>MATRÍCULAS |
| Educação Infantil                                                               |             |                    |                        |
| Regular                                                                         |             | 1                  | 2                      |
| Ensino Fundamental                                                              |             |                    |                        |
| Regular                                                                         |             | 4                  | 9                      |
| Ensino Médio                                                                    |             | 0                  | 0                      |
| Atendimento<br>especializado                                                    | Educacional | 1                  | 2                      |
| Total                                                                           |             | 6                  | 13                     |

**Figura 30 As turmas e as matrículas na escola Awa Tirole - Educação Infantil e Ensino Fundamental**

**Fonte: SEED/Adaptado pelo autor (2017).**

Por ter poucos alunos a escola não possui o ensino médio. Os jovens que precisam ingressar nessa etapa vão para a escola do município de Santa Amélia. Já os que cursam o ensino superior acabam tendo que sair da aldeia, alguns ficam morando nas cidades e outros passam a morar na aldeia do Laranjinha que fica mais próximo da cidade.

A respeito da cultura e dos movimentos indígenas que vem acontecendo no estado e no Brasil, posso dizer que os Guarani da TI Ywy Porã/Posto Velho vem tendo presença constante, reafirmando e reivindicando seus direitos. Quando estive em Brasília entre os dias 15 a 19 de outubro de 2017, pude acompanhar uma audiência pública sobre as violações dos direitos humanos, onde o então atual cacique da TI Ywy Porã/Posto Velho, José Claudio (Fiiko), fez a denuncia de que os fazendeiros estavam despejando fertilizantes próximos à escola de forma proposital. Essa denúncia gerou muitos debates entre os defensores dos direitos humanos e por todos os povos indígenas do Brasil.

Nos dias 08 e 09 de setembro de 2017 fui convidado por um grupo de universitários indígenas da Universidade Estadual de Londrina para participar como membro organizador do I Fórum dos estudantes indígenas do Paraná, convocado



pelos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina e por entidades representativas de lideranças indígenas, que se reuniram em setembro, na Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho) – Abatiá - PR, onde estiveram presentes representantes de quatro universidades do Paraná, quatro etnias e mais de vinte educadores indígenas e indigenistas, além de representantes da FUNAI, universidades e associações indígenas.

Essa primeira reunião teve como nome Fórum dos Estudantes Indígenas do Paraná, mais tarde modificada para Fórum dos Estudantes Indígenas do Norte do Paraná (FAINP), do qual tive a oportunidade de criar a sigla (FAINP). O evento contou com a participação dos universitários das Universidades da UEM, UEL, UEPG e UENP. Além disso, teve a presença dos caciques e lideranças das Terras Indígenas Posto Velho e São Jerônimo.



**Figura 31 | Fórum dos estudantes indígenas no Norte do Paraná (FAINP) - Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho**  
**Fonte: Pesquisa de campo (2017).**

A realização desse evento na TI Ywy Porã/Posto Velho estimulou o debate sobre a importância do ensino superior para os jovens que estão saindo de suas terras de origem.

Nesse encontro pude discutir com o grupo de universitários indígenas sobre os aspectos da realidade indígena que chamam a atenção nesses últimos anos, sendo a situação dramática verificada nas aldeias indígenas, especialmente no que

se refere ao tamanho das áreas e a falta de vagas suficientes para os jovens indígenas no acesso do ensino superior; à pobreza e a falta de empregos, severa e moderada, que atinge índices alarmantes, violência e discriminação entre as crianças e jovens indígenas dentro das instituições, de outro, os resultados limitados atingidos com os esforços desenvolvidos especialmente pelas universidades públicas no sentido de reverter essa situação, configurando, na análise dos acadêmicos e lideranças indígenas, uma situação de racismo causado pela falta de reconhecimento da diversidade cultural existente no norte do Paraná como um patrimônio de toda a sociedade estadual.

Mostrei que existem muitos projetos em andamento e desenvolvidos, de um lado, pelas universidades, de outro, pelo estado, porém, em parte desarticulados e cuja eficácia ainda não se tem avaliado, além das denúncias que chegam dos demais indígenas nos eventos estaduais e nacionais.

Para mim o I Fórum dos Estudantes Indígenas do Norte do Paraná (FAINP) teve como objetivo mobilizar os acadêmicos indígenas, caciques e lideranças, mediante discussões e debates entre os acadêmicos, jovens e crianças indígenas e o envolvimento dos professores indígenas, para a urgência da valorização do ensino superior e criação de novas vagas de acesso nas universidades tendo em vista a melhoria da permanência dos estudantes indígenas e estabelecer um processo de integração e articulação dos projetos e das políticas públicas executadas nas áreas indígenas com a participação de representantes indígenas, incluindo, especialmente, professores, caciques, jovens lideranças e mulheres indígenas.

Creio que continuará sendo latente a questão territorial da TI Ywy Porã/Posto Velho no norte do Paraná. Atualmente, é possível sentir o movimento das gerações descendentes dos antigos Guarani buscando dar visibilidade aos problemas de um grupo que lutou e luta pela manutenção de um sistema mais justo e igualitário.

Vejo que o maior problema enfrentado hoje pelos índios Guarani é em relação aos fazendeiros da região que vestem, hoje, novas máscaras, e continuam obtendo apoio do Estado, segundo novas configurações. Podemos ver recentemente a acirrada luta para a aprovação da PEC 2151, ameaçando as terras indígenas e os recursos nela disponíveis. Os grandes latifundiários pressionam fortemente a bancada ruralista do governo em busca de aprovação e controle das terras indígenas, de modo que estes venham a permitir atividades altamente impactantes

nas terras indígenas, desmatando áreas intocadas, explorando os recursos naturais das terras indígenas.

Percebo que enquanto isso, os grupos indígenas Guarani como os da TI Ywy Porã/Posto Velho sofrem com a exiguidade de suas áreas, sendo obrigados a viverem somente com o básico que a terra lhes oferece.

Em abril de 2007 o Ministro da Justiça assinou a portaria declaratória da TI Ywy Porã/Posto Velho. Desde então o grupo ainda aguarda sua homologação.

### 5.1 Aspectos da escolarização indígena no Norte do Paraná

Para a antropóloga Kimiye Tommasino (2003) a implantação da educação escolar indígena no país ainda é recente, marca o período de ocupação definitiva das terras da região norte do Paraná. Os trabalhos dessa autora mostram que as escolas foram impostas pelos europeus com o objetivo de incorporar os grupos indígenas ao seu domínio econômico, político e cultural.

Assim como em outras regiões do Brasil, não foi diferente nas regiões do estado do Paraná, a implantação da educação para os povos indígenas iniciou-se com os jesuítas por meio da consolidação da conquista, dominação espiritual e ideológica por meio da catequese e da escolarização que foi crucial para essa efetivação (TOMMASINO, 2003).

Através da história de dominação, pode ser observado que as escolas foram implantadas pelos conquistadores com o objetivo de garantir a domesticação e a domesticidade dos povos indígenas. Para que essa ideologia tivesse êxito foram criados os colégios das reduções, onde os missionários ensinavam as crianças e os jovens a lerem e escrever, ensinando-lhes também a tocar instrumentos musicais<sup>61</sup> e a desenvolver atividades profissionais como de carpinteiro, ferreiro, alfaiate, tecelão, sapateiro entre outros (TOMMASINO, 2003).

Sobre o início da educação escolar indígena no Paraná, os documentos mostram que surge na região da bacia do rio Tibagi durante o século XX, atendendo tanto as crianças indígenas como também os filhos dos funcionários que trabalhavam nos aldeamentos. Não há muitos documentos que comprovam o início da educação escolar indígena nessa região, um dos poucos e mais antigos

---

<sup>61</sup> Para Tommasino (2003), esse modelo tinha como objetivo claro impor um modo de vida cristão conforme os padrões da cultura ocidental.

trabalhos encontrados é o da antropóloga Kimiye Tommasino: “*A educação escolar indígena no Paraná*”<sup>62</sup>. Nesse trabalho, a pesquisadora sintetiza as suas observações e pesquisas, do ponto de vista da antropologia, sobre a educação escolar indígena no estado do Paraná, mostrando através dos relatórios da época às primeiras escolas que foram criadas na região, conforme a seguir:

O Relatório da Povoação Indígena de São Jerônimo, de 1923, por exemplo, relata que a Escola "General Rondon" (localizada na sede da povoação) funcionou regularmente durante todo o ano, com a frequência média de 16 alunos entre janeiro e março, sendo cinco índios e 11 nacionais; de março a outubro teve frequência média de 13 alunos-cinco índios e oito nacionais. De janeiro a março a escola teve uma professora, que depois foi substituída por outra. As crianças indígenas moravam distante da escola e recebiam uma refeição diariamente (TOMMASINO, 2003, p. 81).

Esse talvez seja um dos primeiros relatos envolvendo os povos indígenas com o processo escolar.

No núcleo "Capitão Osório", a escola funcionou ininterruptamente durante todo o ano, tendo a média de frequência de 11 alunos, sendo sete índios e quatro nacionais; de outubro a dezembro a frequência caiu para nove alunos-cinco índios e quatro nacionais. As crianças índias também recebiam uma refeição diária (TOMMASINO, 2003, p. 81).

A partir dos relatórios essa autora verifica-se que foram os primeiros vestígios modernos de um modelo de educação formal oferecido aos povos indígenas dessa região.

No século XX, a educação escolar para os índios deixou de ser exercida pelos missionários e passou a ser exercida por professores leigos, onde o objetivo continuava sendo o mesmo, integrar os povos indígenas à sociedade nacional mantendo sua inserção como trabalhador nacional (TOMMASINO, 2003). Em seguida chegaria os trabalhos do *Summer Institute of Linguistics-SIL*, uma instituição missionária norte – americana, que passa a desenvolver projetos de educação

---

<sup>62</sup>Este trabalho é uma versão ampliada de texto apresentado na 22ª Reunião Brasileira de Antropologia. UNB/Brasília, DF. De 16 a 19 de julho de 2000 (TOMMASINO, 2003).

formal em áreas indígenas de vários países<sup>63</sup>. Como qualquer outra instituição religiosa, buscava converter os índios através do evangelho (TOMMASINO, 2003).

A Universidade Estadual de Maringá criou, no ano de 1996, um Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História junto ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, que congrega pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Na área da Educação vem sendo desenvolvidas pesquisas sobre Educação Escolar Indígena desde o ano de 2000 e mais recentemente este Laboratório tem feito esforços, por meio de projetos envolvendo os povos indígenas, para formar intelectuais indígenas que escrevam, eles mesmos suas pesquisas a partir de cursos de pós-graduação como mestrado e doutorado. Assim, a UEM formou o primeiro mestre indígena no Paraná na área da educação que defendeu sua dissertação sobre educação escolar indígena a partir do Observatório da Educação Escolar Indígena – programa submetido por pesquisadores da UEM e aprovado pelo INEP/CAPES/SECADI.

Desde o ano de 1991, de forma geral a educação escolar indígena, e na mesorregião norte pioneira Paranaense, é coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), e pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). No período de 2002 a 2010, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná estadualizou as escolas indígenas e desenvolveu, a partir de 2006, a primeira turma de Magistério Indígena, com a oferta de vários trabalhos e publicações de Cadernos Temáticos e de outros materiais produzidos a fim de atender todas as Escolas Indígenas do Paraná.

As quatro escolas indígenas Guarani<sup>64</sup> dessa mesorregião é atualmente acompanhada pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Ao analisar os documentos da Secretaria de Educação do Paraná, pude observar que as propostas de Educação Escolar Indígena já vinham tramitando desde 1991, partindo-se dos princípios legitimados pela Constituição vigente. Nela a definição inicial do NEI/PR (Núcleo de Educação Indígena – Paraná) que estava

---

<sup>63</sup> Celia Letícia Gouvêa Collet (2006) mostra que o SIL, no Brasil, de início teve respaldo do Museu Nacional, onde foi aceito para iniciar pesquisas linguísticas com os grupos indígenas brasileiros. E a partir de 1957 conseguiu um convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para manter a responsabilidade pelo setor da educação indígena.

<sup>64</sup> Dessas quatro terras indígenas, a Terra Indígena São Jerônimo que está localizada no município de São Jerônimo da Serra, é a única que possui três etnias de indígenas diferentes, sendo os Guarani, os Kaingang e os Xetá.

contido na Resolução de 1.119/92 era que o “[...] um espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades que respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, elaborar diretrizes que garantam uma educação diferenciada nas áreas indígenas e fora delas propiciando condições físicas e pedagógicas” (PARANÁ, 1992).

Na Resolução 3/99, de 2002 do Art. 1º, o documento mostra que o estabelecimento de ensino de educação escolar indígena no âmbito da Educação Básica, localizado em terras indígenas, seria reconhecido como Escola Indígena<sup>65</sup>. Nessa mesma resolução que seria aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) a Deliberação Nº 09/02 que dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da Educação Básica, no Estado do Paraná, afirmando que o estabelecimento de ensino ofereça a educação escolar indígena em Educação Básica, localizado em Terras Indígenas, que seria reconhecido como Escola Indígena. No ano de 2005, a SEED criou a Coordenação da Educação Escolar Indígena, dando início às discussões sobre a estadualização das escolas indígenas do Paraná, concluída em 2009.

A respeito do número de alunos e de escolas construídas no estado do Paraná, contei com os dados do Boletim do Censo Escolar de 2013, realizado pelo Governo do Estado do Paraná<sup>66</sup>. Os dados do Boletim mostraram que a Educação Escolar Indígena é ofertada em 36 escolas, essas presentes em 18 áreas indígenas localizadas em 23 diferentes municípios do estado do Paraná (PARANÁ, 2014). Nesse Boletim “[...] estão disponibilizados os dados estatísticos coletados pelo Censo Escolar relativo às matrículas, aos docentes, bem como às escolas e à infraestrutura da modalidade Educação Indígena” (PARANÁ, 2014, p. 1). Conforme os dados do Boletim, a população indígena se encontra atualmente em 26.559 indígenas e desses somente 11.934 habitam em terras indígenas.

Além disso, o Boletim mostrou às matrículas realizadas nas escolas indígenas em todo o território Paranaense, do qual teve um crescimento de 24,8% nos últimos quatro anos. Em 2010 havia 3.674 alunos frequentando escolas indígenas em 34

---

<sup>65</sup>No Art. 2º dessa resolução mostra que a escola indígena terá normas e ordenamentos jurídicos próprios. Fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando um ensino intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (PARANÁ, 2002).

<sup>66</sup>Cf. BOLETIM. Resultados do Censo Escolar, 2014, p. 1-6.

escolas da rede estadual. Em 2013 às matrículas chegaram a 4.586 estudantes em 36 escolas (PARANÁ, 2014).

Referente às quatro terras indígenas da Mesorregião Norte Pioneiro Paranaense, vele a pena mencionar às quatro escolas indígenas existentes, sendo à Escola Nimboeaty Awa Tirope, Escola Tudja Nhanderu, Escola Ywy Porã e o Colégio Estadual Indígena Cacique Kofej. Essas escolas não são similares e possuem várias características físicas e culturais diferenciadas.

## 5.2 O ensino de Geografia na educação escolar indígena

A Geografia é uma ciência que do ponto de vista epistemológico é muito antiga, suas origens perpassam as primeiras civilizações humanas, tendo suas características nos estudos da cosmologia e da astronomia, sendo elaborada principalmente pelos povos gregos e por povos da mesopotâmia (ANDRADE, 1987).

No início fazia parte de apenas um conhecimento prévio, a sobrevivência das primeiras civilizações, não sendo ela considerada uma ciência. A geografia uma das lentes que permite a leitura do planeta Terra, ela é a morada do homem e, é o “lugar” das múltiplas relações (KOZEL, 1998).

A Geografia sempre se fez presente no meio dos povos tradicionais, ou primitivos, pois eles viviam na superfície da terra e dela tiravam seu sustento e tendo uma concepção de mundo, pois já tinham ideias geográficas (ANDRADE, 1987).

Para Andrade (1987) os povos primitivos mesmo sem possuírem a escrita, transmitiam os conhecimentos através da versão oral e dos desenhos em rochas e cavernas, e passadas de geração a geração, tinham uma concepção de vida e uma cultura, ambas impregnadas de ideias geográficas.

Alguns grupos indígenas como os Guarani, por exemplo, interpretam a geografia como uma ciência descritiva do espaço físico e do tempo cíclico vivenciado por eles (LADEIRA, 2008). Os povos tradicionais, como os indígenas, usavam os conhecimentos geográficos para manter a organização e a sobrevivência dentro de seus territórios, pois viviam da caça e precisavam saber o local correto para uma boa caçada e também conhecer os caminhos a serem percorridos. São bons pescadores e aprenderam a época de coleta desde uma agricultura tradicional.

Sobre as características dos povos tradicionais, Manuel Correa de Andrade afirma que:

As sociedades indígenas entravam em contato com a natureza, procurando retirar dela os elementos de que precisavam; a sua ação não se limitava apenas a coleta dos produtos naturais, eles modificavam a natureza, de forma expressiva (ANDRADE, 1987, p. 21).

Assim os conhecimentos geográficos presentes na vida das populações indígenas eram e são utilizados para ocupar uma determinada área e para definir os limites territoriais. Outro ponto marcante é que algumas populações desenvolveram sofisticadas técnicas, com as quais preparavam uma pequena parte da floresta para o plantio, que chamavam de “terra de coivara” e cultivavam plantas e vegetais. Eram bons artesãos e confeccionavam vários utensílios usados em seu dia a dia e para a caça/pesca. Conheciam mecanismos das estações do ano e faziam várias migrações pelos territórios (ANDRADE, 1987).

Além de terem esses conhecimentos, os povos tradicionais também tem bons conhecimentos sobre astronomia, cartografia, geologia etc. e possuem conhecimentos de inúmeras ciências que hoje fazem parte dos currículos escolares. Percebe-se que os índios possuem uma série de mapas guardados em suas memórias, eles conhecem com precisão a localização de um determinado lugar.

Manuel Correa de Andrade (1987, p. 21) ainda salienta que:

Os povos primitivos tinham ainda uma concepção religiosa, dominada por um Deus superior (às vezes eram politeístas, mas sempre entre os deuses havia um mais importante, mais poderoso) e faziam correlação entre a Terra em que viviam e os astros que observavam no firmamento – Sol, a Lua, as estrelas, admitindo sistemas de mundo nos quais estes astros eram encarados como os próprios deuses ou como a materialização dos mesmos.

Portanto, sabe-se que a geografia tem presença registrada entre as populações indígenas, e isso faz com que surjam algumas perguntas, pois se os índios possuem uma concepção de geografia e usam dessa para sobreviver, por que os jovens desconhecem esses conhecimentos? Como essa geografia poderia ser trabalhada e aplicada através dos currículos escolares? Penso que talvez fosse mais interessante aos jovens indígenas estudarem a cartografia, climatologia, geologia e astronomia na concepção da qual etnia pertencem. Além disso, deveria ser através da vida prática que esses têm com a comunidade. Devendo ser levados em consideração às reflexões sobre território, lugar, paisagem, natureza a partir da concepção indígena.



Seriam essas as propostas a serem desenvolvidas nas escolas indígenas, essas que não aparecem nos currículos e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que estão nos planos docentes mais não é aplicado de forma precisa.

A Geografia que era usada pelos povos tradicionais era uma geografia realizada na prática, pois não se pode afirmar que se fazia ou cultivasse uma ciência geográfica, era um saber prático, saber da experiência feita, na mitologia e nas crenças. (ANDRADE, 1987). Para Andrade (1987, p. 22) “[...] ainda podia observar que eles estavam cultivando ideias de ordem geográfica e lançavam as sementes que no futuro seriam desenvolvidas em uma ciência, e em um saber acadêmico”.

Dessa forma percebe-se que a Geografia enquanto ciência demorou a entrar como uma disciplina escolar, pois era vista apenas descrição da terra, dos rios, das montanhas e uma ferramenta para as navegações. Mas, com o rápido avanço das navegações e com a “descoberta” de novas terras, principalmente o novo mundo, fez haver uma corrida territorial, principalmente pelos países europeus. Poucas escolas existentes da época viram na Geografia uma chance para descobrir e aprofundar os conhecimentos acerca dos novos territórios. A Alemanha foi um dos últimos Estados nacionais a se consolidar, era apoiada nos pilares da Geografia, assim como foi à pioneira ao introduzi-la como disciplina no currículo escolar, sendo ensinada pela primeira vez por Immanuel Kante na Universidade de Königsberg (KOZEL, 1998).

Portanto, o ensino de Geografia, ao ser introduzido nas escolas, surge comprometida não apenas com o Estado nacional, mas também com o capitalismo, que começava a se consolidar novos territórios conquistados (KOZEL, 1998).

A partir do século XIX, a Geografia passa a ganhar novos contornos, sendo sistematizada por *Alexandre Von Humboldt*, ganhando destaque nas escolas Alemãs por *Fridrich Ratzel*, e nas escolas Francesas lideradas por *Paul Vidal de La Blache*, que mais tarde seria implantada no Brasil pelos seus discípulos na Universidade de São Paulo (USP) e nas demais instituições de ensino no país. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) mostram que as ideias geográficas foram inseridas no currículo escolar brasileiro no século XIX, e sistematizadas a partir da década de 1930, tendo como objetivo servir apenas aos interesses do Estado, numa perspectiva de nacionalismo econômico.

Segundo (KOZEL, 1998) é a partir do surgimento da Geografia Crítica que a essa disciplina passa a ganhar novos contornos. Trazida pelo professor Dr. Milton

Santos essa Geografia busca novos caminhos para a compreensão do espaço geográfico. Diante disso, (KOZEL, 1998, p. 148) mostra que:

Somente em fins da década de 80 e início de 90 é que os debates e reflexões acerca dos objetivos da geografia nos currículos se intensificam, e surgem propostas curriculares inovadoras que tentam superar os dualismos (geral-regional, físico-humano) a ela inerentes, assim como as análises simplistas e apolíticas, apontando para um ensino mais reflexivo, tendo em vista um cidadão participativo e crítico.

Portanto o papel da Geografia é também o de contribuir para que os alunos consigam desvendar o espaço geográfico em que estão inseridos e se percebam como agentes sociais responsáveis pela construção e transformação desse espaço (KOZEL, 1998).

Ao analisar a Geografia para a educação escolar indígena, julgo não ser uma tarefa fácil na contemporaneidade, diante da realidade em que vivem os povos indígenas, pois com o auge da globalização o racismo radical tem se tornado presente em nossa sociedade. Callinicos (2000, p. 3) mostra que “[...] o racismo não é parte da natureza humana, nem existiu nas sociedades pré-capitalistas, mas surgiu com o capitalismo desde suas origens. É um fenômeno moderno”.

Ou seja, estamos numa era de globalização, neoliberalismo e concorrência, onde o desemprego, a pobreza e a fome tornaram-se crônicas, e o espaço geográfico tem se tornado palco de várias disputas por faixa de terra, empresas capitalistas cada vez mais ricas e a natureza cada vez mais explorada, aparecendo na grande mídia que a terra não conseguirá suprir a demanda da população mundial nos próximos cem anos. Junto com isso têm crescido os olhares para as terras indígenas que “ainda se encontram intocadas pelo agronegócio”. Isso tem aumentado o ódio e o racismo contra as minorias étnicas, pois hoje nós índios “sobreviventes” no Brasil sofremos para ter nossos respectivos territórios tradicionais demarcados e ao mesmo tempo enfrentamos a pobreza, a violência e o preconceito desencadeado pela ganância do capital.

A Geografia hoje é uma ciência muito questionada em relação ao período de sua implantação no Brasil, ela tem ganhando espaço nas discussões mundiais. Portanto, pensar no ensino de Geografia na educação escolar indígena na atual sociedade, não é uma tarefa fácil, mais sim um desafio que não pode ser medido esforço. Pois vivemos num mundo totalmente globalizado e dominado pelo capital.

Diante disso, Santos (2011) afirma que vivemos num mundo técnico – científico – informacional, do qual hoje, o espaço geográfico é cada vez mais dominado pelas grandes corporações que transformam o espaço geográfico em espaços fragmentados.

A Geografia como já foi discutida, era tida apenas para descrever os elementos naturais e suas dinâmicas na superfície terrestre, porém com o avanço da humanidade, a Geografia tornou-se fundamental na análise do espaço geográfico, passando a ser muito utilizada pelos países capitalistas. Dessa forma podemos dizer que a Geografia, hoje, vai além do pensamento de Yves Lacoste proposto em seu livro: *“A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”*, pois na atual sociedade a Geografia tem sido uma ferramenta estratégica de ocupação e dispersão do capital pelos territórios, não sendo mais considerada enfadonha pelos seus críticos, agora é tida como ciência sistematizadora do espaço geográfico a serviços do “novo capital”.

Portanto, é válido discutir que Geografia deve ser trabalhada na educação escolar indígena. Esta, na visão indígena buscará contribuir e fortalecer a relação cultural com o *tekoa*, dando-nos suporte intelectual para se posicionar de forma crítica aos problemas trazidos pelos *jurua*.

Considerando a política educacional, entendo que o ensino de Geografia passou a ter novos olhares nas escolas indígenas a partir da conquista de vários direitos adquiridos ao longo do tempo, tais como a Constituição de 1988, a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBN e dos projetos e programas criados pelo Governo Federal para dar apoio e suporte a educação escolar indígena, criando assim no ano de 1998 o Referencial Curricular Nacional Para a Escola Indígena (RCNEI) que será discutido nesse capítulo.

Este documento produzido pelo Ministério da Educação somado a outras leis, no contexto da Reforma do Aparelho de Estado, visaram produzir uma educação diferenciada conforme das demandas dos movimentos sociais indígenas que objetivam uma educação intercultural e bilíngue, com propostas pedagógicas e novos métodos para auxiliar os professores nas escolas indígenas. (BRASIL, 1988; LDB, 1996; RCNEI, 1998).

Apesar da Constituição Brasileira de 1988 ter permitido o uso de línguas indígenas nas escolas e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação ter reafirmado a questão, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Indígena, muitos dos currículos e Projetos Pedagógicos das escolas indígenas no Paraná ainda não foram reformulados para que possam se fazer presentes os conhecimentos indígenas em todas as áreas das disciplinas escolares.

Outro problema que denota desta nova política educacional é a falta de materiais didáticos específicos para trabalhar esta disciplina, a Geografia e as demais, do ponto de vista dos saberes indígenas. Geralmente esta disciplina é ministrada nas escolas indígenas por professores não indígenas que não conhecem a cultura, a língua e não dispõem do devido tempo e ou da formação necessária para realizarem pesquisas junto às comunidades indígenas e preparem suas aulas.

Portanto, destacamos que a Geografia nas escolas indígenas tem um papel fundamental. Magalhães e Landim (2013, p. 43) ressaltam que “cada povo vive num lugar diferente e entende de maneira diferente algo de sua realidade”. Isso requer que a Geografia nas escolas indígenas, seja desenvolvida de forma específica e diferenciada para as crianças e jovens indígenas. Entre os Guarani do norte do Paraná há a experiência da escola indígena da Terra indígena Pinhalzinho que está trabalhando as disciplinas de forma interdisciplinar e intercultural a partir do apoio das lideranças e sábios da comunidade.

A Geografia, portanto nas escolas indígenas deve ser elaborada a partir da realidade dos povos indígenas, pois são eles que conhecem a terra, as matas, os rios, as plantas e animais. Segundo Lima (2012, p. 188):

Na escola indígena o diálogo é fundamental, já que a oralidade constitui um sistema social fundante na e para a difusão de conhecimentos, saberes acumulados pelos indivíduos e grupos e que são repassadas de uma geração a outra, por meio da palavra “vista e ouvida”, vivenciadas com a prática da mobilidade entre aldeias e parentelas.

Para essa autora é importante considerar nas aulas de Geografia, a experiência das crianças e jovens Guarani. Pois são eles/as que percorrem as estradas, os caminhos, os trilhos nas aldeias; que observam as alterações que ocorrem no espaço vivido; percebem as modificações na hidrografia e na vegetação (LIMA, 2012).

Isso está definido no (RCNEI, 1998), onde mostra que cada povo do mundo vive em lugares diferentes e criam diferentes maneiras de entender, dar nome e se relacionar com o lugar e suas paisagens, criando e transformando seu espaço

geográfico ao longo do tempo. O estudo desse documento e as pesquisas de campo realizadas me permitiram entender que através da Geografia podemos revitalizar a cultura, a língua e os nossos saberes tradicionais. Pois, de acordo com cada lugar e suas paisagens as pessoas criam maneiras de viver e de usar seus territórios, construindo seu espaço geográfico, seja onde for que viva um povo ele se relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua própria geografia. Sendo assim:

A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os territórios (RCNEI, 1998, p. 214).

Segundo o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, estudar Geografia nessas escolas, promove a oportunidade de alargar os conhecimentos tradicionais já existentes entre os povos indígenas e contribui para a luta contra o preconceito em favor do sentimento da pluralidade e apresenta respostas sobre outros povos e sobre fenômenos da natureza.

Portanto, julgo que ensinar Geografia nas escolas indígenas deve ser realizado a partir da concepção indígena, avaliando e compreendendo de que forma essa Geografia era utilizada e passada pelos mais velhos. Entendo que deve ser aplicada nos currículos buscando compreender como era na concepção tradicional dos grupos indígenas.

### 5.3 O ensino de Geografia e o conceito de território no RCNEI

Refletir sobre o ensino de Geografia proposto pelo Referencial tem sido um motivo muito significativo para se pensar a disciplina. A reflexão, envolta a tantas mudanças para as escolas indígenas é significativa no sentido de vislumbrar alternativas possíveis para tornar a escola indígena ligada com a vida, com a transformação, bem como, cumprir sua função para os povos indígenas.

Fazendo uma reflexão sobre o ensino de Geografia apresentado no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/ Ministério da Educação/MEC, 1998), observa-se que busca tratar dos fundamentos gerais de ensino e aprendizagem para todo o Ensino Fundamental.

O documento apresenta a Geografia com uma compreensão básica e de fácil entendimento, mostrando a sua importância de forma clara e simples, fazendo com que todos agentes envolvidos com a educação escolar indígena possam compreender a sua relevância para as escolas indígenas. Aos alunos, a Geografia é apresentada com uma ferramenta básica, cujo objetivo é fazer com que consigam se reconhecer como sujeitos históricos, identificando-se com culturas milenares, que se reconhecem como construtores do meio onde vivem, valorizando a vida em comunidade, reconhecendo o seu espaço, língua, hábitos, costumes, e o que deve ser aprendido.

Neste caso, percebe-se que a Geografia é tratada como uma disciplina escolar, sendo recorrente a constatação de que o conteúdo proposto pelo documento, tem sido o de descrever alguns lugares e alguns problemas que afetam as populações indígenas, sem conseguir dar conta de pensar o espaço de forma crítica. Observemos que, pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que o capacite a buscar e organizar informações, gerando reflexão sobre as mesmas (CALLAI, 1999).

O RCNEI apresenta um capítulo específico para a Geografia, com uma linguagem simples, contendo muitas ilustrações, desenhos, mapas, figuras e paisagens. Percebe-se também que a concepção de espaço geográfico exposto no documento, mostra a dimensão do território indígena ligado com a vida social e cultural de uma forma harmoniosa. Isso revela que é de acordo com cada lugar e com as paisagens que as pessoas criam maneiras de viver e de usar seus territórios, construindo assim seu espaço geográfico (BRASIL, 1998). Entendo que seja independentemente do ambiente onde viva um povo, criam-se inter-relações com o seu espaço de maneiras próprias, passa-se a criar formas de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, sua geografia. Mas na realidade das comunidades indígenas não há, na atualidade, uma harmonia com o espaço pois conforme já relatamos neste trabalho são inúmeras as dificuldades vivenciadas pelos povos indígenas a partir da redução dos territórios e destruição do ambiente do entorno.

Observa-se assim, que o documento busca direcionar a Geografia para os problemas que são vivenciados no território indígena, tratando os povos indígenas como agentes criadores e formadores de múltiplos territórios. Conforme aparece no RCNEI (1998), para os povos indígenas e alguns outros povos do mundo, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza.

E o elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço. Nesse aspecto, é percebido a importância da relação material com o simbólico que são criados pelos índios através de suas concepções de “espaço”<sup>67</sup>, haja vista que o espaço geográfico resulta da relação entre a sociedade e a natureza, sendo o espaço perceptível e sensível através de várias práticas culturais.

Desse modo, saliento também, que o RCNEI (1998), não aponta opiniões dos intelectuais e pesquisadores da área da geografia, porém, deixa a cargo dos próprios indígenas a formulação do que venha a ser Geografia, e como direcioná-la como disciplina para conter os problemas que são vivenciados pelos povos indígenas. Julgo que essa metodologia é uma potencialidade para os povos indígenas exporem os seus conhecimentos tradicionais.

As abordagens sobre a Geografia mostradas no RCNEI (1998) demonstram práticas pedagógicas que permitem que os jovens indígenas se relacionem de forma “harmoniosa” com os atuais problemas que os envolvem em seus territórios. O documento mostra que é de suma importância que os alunos indígenas tragam para a escola os seus conhecimentos geográficos, sendo que esses conhecimentos devem ser o ponto de partida e o de chegada para a geografia escolar (BRASIL, 1998).

É percebido que as aulas de Geografia têm considerável confluência neste quadro, porém, por serem tratadas como simples descrição do ambiente natural não se obtém um ensino envolvente e construtivo aos alunos. Defendo aqui que a Geografia, em sua dimensão crítica, deve na escola indígena questionar a sociedade capitalista, a perda de terras, a morosidade da demarcação, o uso de agrotóxicos no entrono, a poluição dos rios e derrubada das matas, a produção da monocultura com uso de sementes transgênicas, o aldeamento de diferentes etnias em um mesmo espaço reduzido que não proporciona a sustentabilidade todos e que gera inúmeros conflitos.

Ao abordar estas e outras questões que se relacionam com a geografia e o espaço habitado, busca-se compreender com profundidade a forma de agir dos povos indígenas e de intervir em seus territórios e na vida das comunidades indígenas, questões emergem, como era a vida no tempo dos “antigos”, o que

---

<sup>67</sup> A expressão espaço é utilizado para designar a concepção de espaço, ambiente e sociedade no mundo indígena.

mudou? O que em nosso território foi retirado? O que podemos fazer com o *Teko* para mantermos nosso *Tekoha*?

No que tange ao papel do professor, o RCNEI (1997), sugere que é dever do professor elaborar o seu plano de trabalho utilizando “sempre” a interdisciplinaridade, procurando manter um diálogo mais aberto com as demais áreas do conhecimento. O documento sugere ainda que a Geografia deve ser estudada a partir de qualquer ponto, desde que seja significativa e direcionada para cada povo ou etnia indígena. No RCNEI (1998, p. 245), “[...] a escola, para estudar geografia, é importante sempre que a parte física, a parte humana, a parte econômica, estão relacionadas; que na vida, tudo é misturado”, nesse sentido, o papel da geografia a ser ensinado nas escolas indígenas passa a ser relativo ao espaço geográfico que cada povo vive ou pertence, fazendo com que criam as suas próprias concepções de espaço geográfico.

Adentrando no conceito de território, observo que esse tem uma larga utilização na história da ciência geográfica, principalmente na Geografia Política e de Geopolítica. No ensino de Geografia, esse conceito está presente em diversos conteúdos que compõem os programas curriculares do ensino fundamental e médio. E, é visto no RCNEI (1998), com sua presença marcada nas etapas que tange a geografia, aparecendo principalmente no tópico “os espaços geográficos da aldeia, do território e de outros territórios”. No RCNEI (1998), o território é visto como uma ferramenta de fortalecimento da identidade indígena com a terra.

Nesse aspecto, um dos pontos observados no documento é a não menção de um estudo detalhado sobre as formas políticas e econômicas que envolvem os territórios indígenas. Desse modo, percebo através do geógrafo Rogerio Haesbaert (2004, p. 20) que “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico territorial”.

Com o capitalismo econômico global, é percebida a fragmentação dos territórios, e junto com ele o rompimento das fronteiras territoriais, isso devido ao modelo econômico do capitalismo que se apropria dos recursos naturais dos territórios indígenas, e expropriam os territórios ocupados pelos povos indígenas. Uma discussão que considero fecunda é que a propriedade privada não cabe na concepção indígena de terra e território (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013), indagar



tais porquês traria contribuições interessantes para a prática intercultural, buscando a sua dimensão crítica.

Para o expoente geógrafo Milton Santos (2003, p 96-97), é preciso entender que:

O território é à base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população.

Desse modo, é importante discutir o conceito de território de forma analítica, pois existem múltiplos territórios, e são produzidos a partir de concepções de relações sociais distintas, que são disputadas cotidianamente. Portanto, é necessário que os alunos e os grupos envolvidos com a educação escolar indígena reconheçam que as relações e classes sociais produzem diferentes territórios e espaços que as reproduzem em permanente conflitualidade.

Um dos problemas recorrentes, e partindo de minha experiência própria como professor de Geografia, é que muitos alunos não conseguem expressar o conceito de território utilizado na área. Nesse caso, é importante repensar as práticas, os conteúdos, os materiais utilizados, buscando-se trabalhar com mais afinco o conceito de território nas escolas indígenas, ajudando os alunos a construírem também as suas próprias concepções. Nessa concepção é necessário trabalhar com os fundamentos históricos, as formas de poder exercidos pelos grupos hegemônicos ou pelas classes dominantes, tendo sempre um olhar crítico perante as formas de exploração do ambiente e dos espaços. De modo que seja possível o entendimento do território e sua intervenção consciente no mesmo, permitindo-lhe conservar a identidade e sua diferença na coletividade à qual pertence.

Dessa forma, há de se pensar em um ensino de Geografia para os jovens indígenas, que o forme do ponto de vista crítico. Não sendo uma formação apenas para a vida em comunidade, mas que forme um jovem instrumentalizado para compreender as transformações do mundo global, que assim identifique os quais e como os elementos da sociedade envolvente, e por se dizer hegemônica, vão impactar e suas comunidades.

Ao analisar o RCNEI (1998), pude perceber que a Geografia e o conceito de território precisam ser repensados para a formação desse jovem. Pois é imprescindível subsidiar a juventude em relação à compreensão do espaço

geográfico, com o intuito de que os mesmos possam ampliar suas visões de mundo, que conheçam seu papel nas sociedades indígenas, nas sociedades capitalistas modernas que insistem em impor seus modos de consumo, visão, ideologia, exploração e formas de trabalho preconizado que são totalmente diferentes da visão de mundo dos povos indígenas.

E, neste caso, a Geografia tem um papel fundamental para a formação crítica dos jovens, explicitando as lentes que desvendam o impacto das formas de organização capitalista, de retirada de lucro incessante da terra, da mineração, do agronegócio que afetam o espaço geográfico no qual os povos indígenas estamos inseridos, tomando também a consciência como agentes sociais responsáveis pela construção e transformação deste espaço.

Sendo, assim, entendo que o território possui múltiplas diferenças presentes entre os vários povos indígenas do Brasil. Urquiza e Nascimento (2013, p. 58), mostram que “O território é algo construído e constantemente reconstruído de acordo com a dinâmica própria de cada população, torna-o inseparável da história de um povo indígena”. Diante disso, nota-se que essa construção diferencia-se entre os povos indígenas. Portanto, partindo da noção Guarani (Kaiowá e Nandéva), pois esses conhecem o território tradicional através do (*Tekoha*) que significa espaço, lugar, possível para o modo de ser e de viver, transformando-o no (*Teko*). Urquiza e Nascimento (2013, p. 65), mostram que “[...] o *tekoha* não está unicamente ligado ao território, estabelece também com a estrutura social e política do povo Kaiowá e Guarani”.

Portanto, é importante que se tenha em mente que a concepção de território/territorialidade dos povos indígenas não corresponde à concepção dominante na sociedade nacional. Pois, para os povos indígenas o território possui, sobretudo um valor simbólico, ancestral e sagrado, e não é visto como um local demarcado como propriedade privada. Diante disso, há uma potencialidade quanto ao entendimento da sociedade global, fazendo deste conhecimento uma arma para os povos indígenas, na medida em que os jovens indígenas podem entender melhor o mundo não indígena, fazendo com que o aluno conheça o espaço geográfico de forma englobante e crítica.

Através da análise do RCNEI (1998), pude compreender que por enquanto não é possível uma organização e consolidação de uma sociedade indígena harmônica e sustentável com seu território, com base no sistema do capital e no

contexto do capitalismo, pois segundo Martoni (2012, p. 141) é “[...] justamente porque o capital efetiva-se a partir da exploração, seja de recursos, seja do trabalho”. Portanto, pode ser entendido que o capital atua como dinamizador no processo de *desterritorialização* indígena.

#### 5.4 A escola indígena e o ensino de geografia

Nesse item exponho parte de meu trabalho de campo com os Guarani no norte do Paraná. Mostro a minha conversa com o professor bilíngue Claudinei Ribeiro Alves, que também ministra aulas de Geografia nas séries iniciais da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope – Educação Infantil Ensino Fundamental, da Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho. Claudinei me contou que no início da reocupação da terra indígena, os jovens e crianças foram reunidas diariamente em casa para ser ensinados sobre a cultura e a língua tradicional do grupo. Muitas vezes ensinando-os em baixo de uma árvore<sup>68</sup>. Como já foi mostrado em outro item nesse trabalho, no ano de 2005 foi construída a Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope<sup>69</sup>, pelos indígenas e com apoio da Secretaria de Educação do Paraná – SEED.

O professor Guarani, Claudinei mostra que nessa escola se trabalha com duas modalidades, a educação infantil e o ensino fundamental I, nos períodos matutino e vespertino. Como na escola só se trabalha com a educação infantil e com o ensino fundamental I, a Geografia passou a ser trabalhada por todos os professores e em todas as etapas da educação infantil.

Para o professor Claudinei não tem como trabalhar a Geografia separada da História, pois para ele a Geografia e a História fazem parte da origem e da vida Guarani, fazendo-se presente em todos os momentos da vida, seja na escola, na casa, na rua, no campo ou até mesmo na casa de reza. Segundo Claudinei não existe na cultura Guarani uma concepção exata do termo Geografia, e por isso, não tem como designar ou explicar exatamente o que é Geografia em guarani. Explicando-me que a Geografia é conhecida como a arte de nomear as coisas que

---

<sup>68</sup> Faustino (2012) mostra que os professores existentes entre o grupo conseguiram e fizeram uma escola [...] de taquara e chão batido, para ensinar a língua guarani e conteúdos escolares às crianças.

<sup>69</sup> Projeto Político pedagógico da Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope.

fazem parte do território Guarani, pois o território tem os seus elementos<sup>70</sup> e todos devem ser trabalhados.

A partir dessa observação Claudinei interpreta a Geografia como uma ciência descritiva do espaço físico e do tempo cíclico vivenciado. Na visão de Claudinei, a Geografia enquanto disciplina deve ser trabalhada a partir da realidade local do aluno, valorizando o seu território, o seu lugar de vivência, trabalhando com a comunidade. Desta forma, a Geografia deve partir dos elementos naturais que são encontrados na aldeia, pois é o território, é o lugar da criança e do jovem Guarani, e, portanto deve ser compreendido a partir da sua realidade. Dessa forma Claudinei relata que:

“[...] Então, é a partir de nomear as coisas que criava os territórios Guarani, tanto o *aryrei* como a *ywy*. E, agora na parte geográfica eu acho estranho agente falar assim: vamos ensinar Geografia e História na sala de aula! Mas você vai ensinar o quê? Você tem que levar a criança para o *kaagwy*, lá você vai falar sobre os remédios, aí você vai encher o quadro de remédio, mais as crianças vai saber o nome somente ali, e alguns nomes eles vão guardar outros não. Então você tem que focar muito na memorização, você mesmo tem que pegar ali aquela batata! O nome disso é tal! Isso só dá no brejo! Só dá no seco! Só dá em pedreira! você não vai encontrar em um determinado lugar. Então, daí você vai trabalhando essas coisas com as crianças e tem que levar lá no *kaagwy*. Têm que ensinar isso nas salas de aula e fora da sala também, eles devem sair para vários locais, por exemplo, você vai falar do rio e dos *piras*, mais falar o quê? Vai falar na sala de aula? Falar do riozinho lá? Eu acho que não faz sentido nenhum! Convém então pegar as crianças com a visão de uma liderança ou alguém da aldeia, e acompanhar junto com o trabalho do professor, e esse trabalho deveria ser feito muito com as crianças, então, deve levar eles para estudar lá no rio, aí vamos trabalhar de brincar na *Yy*, nadar lá no calor, daí você vai elaborar uma aula, vai falar da importância dos *piras*, vai falar de preservar o meio ambiente, falar que não pode sujar a *Yy* e que não pode fazer isso, e assim você vai trabalhando, e se não der para trabalhar aquela aula durante aquele dia, volta lá de novo. E as crianças gosta com certeza, qual a criança que não gosta de andar e ir lá molhar os pés na *Yy*? Para eles, isso é, incentivo, agora você já imaginou num calorão dentro de uma sala de aula, você vai falar sobre o rio, sobre o *pira* em uma sala de aula com um calor desses, a criança desmotiva, fica olhando lá pra fora, aí já começam a atacar papel um no outro, e quando você for ver sua aula nem deu fruto. Infelizmente não dá fruto<sup>71</sup>”.

<sup>70</sup> Aqui ele se refere aos elementos naturais como, água, terra, ar, matas etc.

<sup>71</sup> Essa entrevista foi concedida pelo professor Claudinei Ribeiro Alves, no dia 27 de janeiro, de 2016, Claudinei é um professor indígena (Nhandéva), atua como professor bilíngue na Educação Infantil,

Claudinei percebe a geografia como uma disciplina voltada para a vida das crianças e dos jovens Guarani. Sendo constantemente trabalhada com temáticas envolvendo o meio ambiente e o território. A proposta de trabalho apresentada por Claudinei revela que a geografia pode ser trabalhada de várias maneiras.

Minhas pesquisas evidenciam que, mesmo vivendo em uma área exígua, esse grupo criou novas formas de manter a cultura, a língua e os costumes tradicionais. No que se refere aos recursos didáticos utilizados para o ensino de Geografia disponíveis na Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, pude observar que essa escola não possuía recursos como projetor de imagens (data show, TV Multimídia Pendrive), computadores e globo terrestre. Na escola havia somente um mapa político do Brasil, como aparece na fotografia:



**Figura 32** Único mapa que havia disponível na escola Awa Tirope  
**Fonte:** Pesquisa de campo (2016).

Além dos conhecimentos tradicionais, a escola adota o livro de História e Geografia sendo específico para o grupo Guarani, onde é retratada toda a história e as características do espaço físico. Sobre os valores étnicos e culturais dos Guarani, posso salientar que a maioria fala somente o português, pois muitos perderam a língua nativa. Para a revitalização da língua Guarani existe na escola o professor bilíngue, que ensina a língua e as tradições culturais Guarani para todas as séries, procurando sempre manter o currículo diferenciado.

Na escola todo ano são realizadas mostras culturais, que consistem em uma semana de trabalho pedagógico voltado para a revitalização da cultura tradicional Guarani, onde as crianças, com ajuda dos professores realizam várias atividades como: danças tradicionais, fabricação de artesanatos, realização de cantos, rezas e pinturas corporais, envolvendo toda a comunidade.



**Figura 33** Local onde são realizados os eventos e as amostras culturais da escola Awa Tirope  
**Fonte:** Pesquisa de campo (2016).

Além de o grupo viver isolado, rodeado por fazendas de monocultura, sem acesso dos rios e matas para a prática tradicional Guarani; tendo poucos recursos disponíveis para o ensino de Geografia, pude observar que os professores vê na Geografia a possibilidade de criar um ensino crítico diante da realidade que se encontram. Para os professores o objetivo da Geografia é fazer com que crianças e jovens Guarani consigam se reconhecer como agentes históricos, identificando-se como portadores de culturas milenares e que se reconheçam como construtores do seu próprio espaço, valorizando a vida em comunidade, se identificando com o território, mantendo as línguas tradicionais, os hábitos e os costumes tradicionais. Além de conseguirem analisar criticamente às mudanças ocorridas em seu território. Neste caso, eles percebem que a Geografia não deve ser tratada apenas como uma disciplina escolar, ou sendo uma atividade apenas descritiva do quadro natural.

A respeito da concepção de território mostrada pelas crianças e jovens Guarani, consegui observar através das brincadeiras e vivências na aldeia que esses expressam o conceito de território utilizado na Geografia de forma prática. Eles têm uma noção de território associado à noção de mundo, vinculado com o espaço geográfico onde se desenvolvem as relações que define o modo de ser *teko*, o modo de vida. Fica claro que as crianças e jovens Guarani conservam uma relação simbólica e prática com o território.

Eles possuem suas próprias concepções de território, portanto, é preciso ensiná-los os fundamentos históricos, as formas de poder que são exercidos pelos grupos hegemônicos ou pelas classes dominantes, que são os responsáveis pelas mudanças e pelos problemas trazidos para os povos indígenas.

A compreensão do conceito de território facilita pensar em um ensino de geografia para os Guarani que os forme do ponto de vista crítico. Não sendo uma formação apenas para a vida em comunidade, mas que forme um jovem instrumentalizado para compreender as transformações do mundo global, que assim identifique os elementos da sociedade envolvente. Neste caso, pode ser percebido que a Geografia tem um papel fundamental na formação desses alunos, alinhando as lentes que desvendam o espaço geográfico no qual estão inseridos, tomando também a consciência que são os agentes responsáveis pela construção e manutenção da cultura Guarani.

Dessa forma creio que o espaço escolar da aldeia indígena deve ser compreendido como um instrumento necessário para o ensino de Geografia, como forma de orientação do aluno à compreensão do mundo social, promovendo uma relação concreta entre a teoria e a prática. As discussões e reflexões sobre o ensino de Geografia para as escolas indígenas, precisa de mais notoriedade entre os professores.

## 6. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nesse capítulo busco mostrar como é a política educacional para as minorias étnicas, a partir de autores que trabalham com os documentos e legislações nacionais e internacionais.

Avalio também a educação escolar indígena no âmbito do processo histórico com o Estado. Analisando o processo de globalização, pode ser percebido que a educação proposta pelos organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, tem sua origem a partir das políticas neoliberais criadas durante a década de 1990 pelos países hegemônicos. Assim, busco analisar como a educação é conduzida dentro do neoliberalismo, para, a partir disso, entender como a Educação Escolar Indígena é pensada pelos organismos internacionais e busco explicitar quais são suas propostas para a inclusão dos grupos minoritários. Portanto, analiso o neoliberalismo para entender a expansão das políticas educacionais.

Para a elaboração dessa parte da discussão, meu ponto de partida foi a definição de Roger Dale<sup>72</sup>, e outros autores, de que a meta deve ser examinar tanto a relação entre a globalização e o Estado quanto à relação entre a globalização e a educação<sup>73</sup>. Dessa forma discuto a teoria neoliberal a partir dos seus princípios de origem, desenvolvimento e consequências trazidas aos países periféricos, que estão na periferia do sistema capitalista, como é o caso do Brasil.

Esse capítulo está dividido da seguinte forma: neoliberalismo no contexto da globalização; neoliberalismo e sua implicação na educação; a educação no contexto da globalização e o novo modelo de cultura; o papel da educação na visão do capital e a educação escolar indígena. Fiz, também, reflexões sobre a importância da educação para os organismos internacionais.

Para Harvey (2007) o neoliberalismo atingiu o mundo como uma violenta maré de reformas institucionais e ajustamento discursivo, impondo muita destruição [...] na estrutura de trabalho, relações sociais e políticas. Além disso, é o gerador de domínio político e hegemônico sobre os estados, instaurado pelo processo de mundialização do capital que se transformou em uma nova etapa do capitalismo mundial (ALVES, 1999).

---

<sup>72</sup>Professor da Universidade de Bristol (Reino Unido).

<sup>73</sup>DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.



## 6.1 O neoliberalismo no contexto da globalização

Para Juan Casassus (2001), expoente das ideias da UNESCO, uma forma de perceber o processo de globalização é considerá-lo do ponto de vista da territorialidade, no qual o Estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para a configuração da identidade e da cultura. Nesse sentido, atenção tem sido dada ao espaço na globalização, que é impulsionado pelo comércio mundial e tecnológico.

A globalização tem sido tema de inúmeros debates ao longo dos últimos anos, pois possui uma forma múltipla de controle e de dominação. Ela representa uma ideologia para o avanço da modernidade ocidental e uma ideologia hegemônica do capital financeiro. Neste caso, Souza (2016) argumenta que não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção. Pois a globalização constituiu um cenário novo, uma nova forma de imperialismo, na organização política econômica mundial do capitalismo atual, tendo envolvido praticamente quase todas as nações do planeta ao modo capitalista de produção, e, é visto como provedor econômico que se estende da política até a cultura (SOUZA, 2016).

Os estudos da política educacional permitem saber que a educação e as reformas atuais estão vinculadas aos interesses dos grupos hegemônicos dominantes, dos principais líderes capitalistas, e sempre está na lista dos organismos internacionais como prioridade. As atuais políticas econômicas, sociais e culturais que estão na agenda dos organismos internacionais, tiveram suas origens durante as décadas de 1980 e 1990. Para alguns pesquisadores essas políticas ocorreram devido o avanço do neoliberalismo, no contexto da crise econômica mundial produzida pelo sistema capitalista.

Para Marcela Gajardo (2000), os anos noventa presenciaram a obtenção de vários acordos nacionais e internacionais com diferentes projetos, principalmente, na área da educação, pois compartilhava a visão da necessidade de modificar os sistemas de ensino e adaptá-los às novas exigências da economia, da sociedade e às exigências da economia globalizada.

Nora Rut Krawczyk (2010), em análise sobre a reforma da educação na América Latina, nos anos de 1990, salienta que foram impostas reformulações ao papel do Estado. Tais reformulações foram sugeridas pelos organismos

internacionais que orientam a reconfiguração do Estado e da sociedade por meio da implementação das políticas de descentralização da gestão da educação, da incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública (KRAWCZYK, 2010). Neste contexto, Alves (2001) explica que a globalização e a desregulamentação da economia favoreceu a emergência de novos poderes e contribuiu para a dissolução do poder do Estado e da esfera pública “[...] em prol do mercado e da esfera privada” (ALVES, 2001, p. 20).

Para entender o avanço da globalização é necessário primeiramente conhecer a origem do neoliberalismo e analisar a sua relação com o liberalismo clássico, que foi primeiro modelo econômico, político e ideológico difundido durante os séculos XVII e XVIII, que justificava a liberdade econômica, individualidade, competição e a desregulamentação do Estado.

O liberalismo clássico teve sua origem a partir das ideias liberais de Adam Smith (1723-1790), conhecido mundialmente pelo livro, altamente divulgado, “A riqueza das nações”, de 1776, que é de suma importância para compreender o pensamento econômico mundial da classe dominante. O economista Adam Smith foi um dos principais redatores das mudanças de organização e administração do Estado. Em sua obra, argumenta que o mundo seria melhor se houvesse a mais livre iniciativa (competitividade), se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas pelas regulamentações e pelas corporações do Estado (MORAES, 2001).

Segundo Moraes (2001), Adam Smith defendia ser necessário desregulamentar e privatizar as atividades econômicas do Estado, mantendo suas funções sociais reduzidas e definidas. Para esse autor Adam Smith via o Estado como possuidor de três funções: “[...] a manutenção da segurança interna e externa, a garantia da propriedade e dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública” (MORAES, 2001, p. 5).

Desse modo, a doutrina Liberal se desenvolveu através da ideia do lucro, da privatização, da concorrência, da busca por novos mercados em diferentes partes do mundo, com invasões e exploração, controle dos trabalhadores e consumidores, visando o desponderamento do Estado. Destaca-se ainda que neste pensamento, os impostos retirados do povo não devem ser aplicados em benfeitorias públicas, e sim direcionados às empresas privadas, empresas financeiras, ruralistas e outros setores dominados pelos capitalistas. No pensamento liberal e neoliberal, o Estado

deve servir aos interesses dos dominadores e conter os movimentos sociais do povo em geral e dos grupos minoritários.

Em meus estudos demonstro que, o liberalismo clássico apresenta o mesmo quesito ideológico do neoliberalismo, sendo separado somente pelo tempo, mas possuem os mesmos encaminhamentos políticos e econômicos.

“[...] o liberalismo clássico foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista [...] o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era volátil-e um ataque às formas de regulação econômica do século XX [...]” (MORAES, 2001, p. 3-4).

Moraes (2001) argumenta que a diferença entre o liberalismo e neoliberalismo se justifica pelo fato de que durante os séculos XVIII e XIX, a maior parte da riqueza e das propriedades se concentrava nas mãos da Igreja e do alto escalão do Estado, caracterizando gastos enormes com a nobreza, pois bancavam as enormes despesas do Estado, e para mantê-los, cobravam-se juros altos da pequena e média burguesia, desencadeando assim muitas revoltas, com isso, a pequena e média burguesia passou a ganhar espaço político no Estado. Percebe-se que o liberalismo foi para a época uma vantagem no desenvolvimento econômico da burguesia, os exploradores e expropriadores.

Porém, para o povo que foi expulso das terras (FAUSTINO e GONÇALVES, 2015) restou trabalhar e viver excluído, em péssimas condições de vida e agora, no mundo atual, esse modelo político, diante de toda a destruição ambiental que causou, torna-se insustentável, fazendo com que a sociedade se torne dependente das principais políticas sociais do Estado e lute por uma sociedade mais igualitária e democrática.

Diante disso, é necessário refletir sobre as implicações do neoliberalismo na educação, pois não se trata apenas de uma ideologia de imposição econômica competitiva, mais de uma ideologia global, dominada por poucos países exploradores que continuam seus processos de colonização, embora apresentados com nomes modernos como o termo globalização, que atinge a vida de todos os seres humanos e ao mesmo tempo que beneficia os interesses dos exploradores, expropria as últimas riquezas, águas e florestas que restaram nos demais países do mundo.

Moraes (2001) mostra que a partir do século XX, após a Segunda Grande Guerra Mundial (1945), o mundo passou a conhecer os heróis e os vilões, cujo único país herói e vilão seria os “Estados Unidos da América”, detentor de um grande poder bélico, não levando muito tempo para que os países chamados emergentes passassem a depender das políticas financeiras e educacionais provenientes desse país.

Os grandes nomes da corrente neoliberal, aplaudidos e divulgados pela mídia são os economistas Milton Friedman (1912-2006) e Friedrich August von Hayek (1899-1992). A obra “O caminho da servidão”, de Hayek, é o marco do neoliberalismo após a criação da Sociedade de Mont Pèlerin na Suíça, em 1947, fazendo com que a teoria neoliberal se desenvolvesse como uma ideologia dominante.

Entretanto, o neoliberalismo ganhou espaço no contexto atual da globalização, devido sua expansão ideológica marcada pelo oferecimento de apoio financeiro por parte dos organismos internacionais aos países periféricos que assim passam a aumentar suas dívidas e sua dependência. Para Moreira (2015), o neoliberalismo disseminou-se por uma política pautada na valorização do mercado, retomando os princípios do liberalismo do século XIX.

Tudo indica que essa corrente tenha se difundido nos Estados Unidos e posteriormente na Inglaterra, pois eram até então as duas maiores potências econômicas dominantes da época. A respeito disso Moraes (2001, p. 16) mostra que:

Logo em seguida, líderes partidários alinhados com programas neoliberais conquistaram governos de importantes países em: 1979, Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Reagan, nos EUA; em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha.

Estes países exploradores e dominantes, de acordo com seus interesses, impulsionaram várias reformas na política mundial por meio dos organismos internacionais com acordos políticos e econômicos. Para Marcela Pronko (2015), o processo de neoliberalização recolocou a economia de livre mercado como dominante na organização da vida política e social de vários países do mundo. David Harvey (2007), mostra que o neoliberalismo atingiu o mundo como uma violenta maré de reformas institucionais e ajustamento discursivo, impondo muita destruição, principalmente na estrutura da força de trabalho, relações sociais,

políticas de bem-estar-social, arranjos tecnológicos, modos de vida, pertencimento à terra, hábitos afetivos, modos de pensar e outros mais.

O que contribuiu para o avanço do neoliberalismo foram as duras crises econômicas ocorridas e que atingiram os países da América Latina, devido à dependência em que estes países são colocados pelos países exploradores. Crises já vinham sendo acumuladas através de empréstimos concebidos pelos países expropriadores dominantes, o que resultou em muitas dívidas entre os países pobres com os países ricos, e isso contribuiu para o avanço das políticas de financiamento feitas pelos organismos financeiros internacionais, principalmente, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Para Roberto Leher (1999), o Banco Mundial nasceu justamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), durante a Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos da América, em 1944, que junto com a criação decisiva dos organismos internacionais, implementou às diretrizes a partir do *Consenso de Washington*, que segundo o autor, desde o período vem impondo regras e vem devastando a economia dos países periféricos.

Portanto, pode ser observado a partir de Borges (2010) que o Banco Mundial passou a concentrar suas atividades no empréstimo de recursos e na assistência técnica voltada para os países que são colocados na periferia do sistema capitalista, ou seja, atuam como fornecedores de matérias primas e compradores dos produtos industrializados pelos países dominantes. Isso causa um desequilíbrio na balança comercial e pobreza, gerada para que os países, como os da América Latina permaneçam sempre na dependência, devendo e tendo que ceder suas riquezas naturais para o pagamento das dívidas contraídas desde séculos passados, por governos da elite da classe dominante brasileira.

Na crise mundial e na tentativa de se manterem como dominantes, durante a década de 1960, a educação passa a ser o foco do Banco Mundial, principalmente quando o assunto é a formação técnica (BORGES, 2010). Para Jimenez (2007) os documentos demonstram que a educação é sistematicamente elencada como fator por excelência de erradicação (ou alívio) da pobreza. Sendo a pobreza o eixo central do discurso globalizado.

Ou seja, o sistema capitalista ao expropriar as populações de suas terras, removê-las de seus territórios causando lhes pobreza, doenças, fome, perdas culturais e linguísticas faz reformas e propostas de melhoria da educação com a

promessa de que as coisas vão melhorar, porém, na questão indígena, além de uma educação específica e de qualidade, o que os povos demandam e exigem é a devolução/demarcação de parte dos territórios e das riquezas naturais que lhes foram roubadas.

## 6.2 O neoliberalismo e sua implicação na educação

A educação tem sido para os organismos internacionais um espaço propício para a formação dos novos trabalhadores, nos moldes da acumulação flexível (HARVEY, 2008), sendo aqueles que possam fazer parte das mudanças do mercado e que sirvam como mão de obra especializada e barata. Por isso cobram dos países periféricos, chamados gentilmente de países em desenvolvimento, mais investimentos no setor da educação.

A partir da metade dos anos de 1990 os organismos como Banco Mundial e a UNESCO passam a implementar políticas econômicas e educacionais de ajuste, e semeiam as diretrizes medidas para a “modernização” e aquisição das condições de inserção no mundo globalizado (BITTAR; OLIVEIRA (2004). Os documentos elaborados nestas políticas neoliberais, associam o funcionamento do sistema educacional como programa de alívio da pobreza e para a redução da exclusão social; sendo que utilizam desses procedimentos para ganharem mais credibilidade contra a fome e a pobreza, porém, não passa de uma ferramenta de domínio e expansão do capital.

Para os países ricos, os pobres são os empecilhos da sociedade. Nessa lógica, a educação passa a ser o alvo das políticas neoliberais, que transformam a educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, passando a ser apenas uma mercadoria, cujo objetivo, é transferir os serviços como a educação e saúde para a gestão do setor privado. Portanto, essa é a estratégia dos organismos internacionais, pois procuram promover a oferta da educação visando ajustá-la às exigências da mundialização do capital, ou seja, neste caso, a pobreza teria um efeito prejudicial para a expansão do mercado e para a globalização dos meios de produção.

Pablo Gentili (2010) mostra que o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, derivado da enorme força persuasiva que aparece nos discursos e nos diagnósticos como estratégias de dominação. Na visão de

Gentili (2010), a classe dominante neoliberal entende que para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado, e sem à interferência da intervenção estatal, é preciso investir na formação dos sujeitos, fazendo-os ideologicamente para a padronização do mercado consumidor. Elaboram uma série de diagnósticos e, conseqüentemente, uma série de políticas neoliberais, a fim de orientar e aprofundar uma reforma no sistema escolar, objetivando implantar e controlar através das políticas de financiamento, e então controlar as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Neste caso as políticas propostas pelos organismos internacionais definem um conjunto de estratégias dirigidas para transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, vislumbrando uma educação de qualidade vinculada às necessidades do mundo capitalista moderno, onde as instituições escolares devam funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais.

Neste aspecto, entende-se que a educação é um campo social de luta e de disputa hegemônica, ou seja, um espaço de luta e contradição, lugar onde o rico é privilegiado e os pobres são marginalizados e tratados como pessoas ignorantes que precisam incorporar a ideologia do empreendimento e do mercado para melhorar suas vidas.

A finalidade da educação para os capitalistas neoliberais é que garanta a legitimação do sistema, do controle social, mantendo a divisão social, habilitando trabalhadores tecnicamente, apoiando o processo de acumulação do capital, proporcionando a formação de sujeitos alienados e leigos a serem usados como mão-de-obra conforme as necessidades do capital, e descartados quando este não mais necessitar de determinado tipo de força de trabalho pois o capitalismo atual é flexível.

A liberdade pregada e divulgada pelos neoliberais, tendo a mídia como aliada, não é uma liberdade para todos, mas para uma minoria que expropriou, roubou terras, explorou e possui o poder e a riqueza, enquanto outros milhões foram expulsos da terra para se tornarem escravos do sistema. Portanto, entende-se que tudo está relacionado à lógica do capital e não há espaço para uma nova forma de política, a não ser às por eles criadas. Moraes (2001) enfatiza que os neoliberais trabalham a partir do desmonte do estado, quando esse apresenta lacunas em seu funcionamento. Segundo ele as principais ideias neoliberais são:

[...] privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, 'desregulamentar', ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados (MORAES, 2001, p. 18).

Buscam também diminuir os direitos conquistados pelas lutas ancestrais. Nesse nefasto sistema ideológico, o Estado transfere ao setor privado as atividades produtivas, e prega a privatização e a mudança das atividades sociais como a educação, saúde, previdência etc. Essas medidas aparecem simultaneamente na atual política brasileira, pois o que se vê sobre o atual sistema político, é o desmonte das políticas de bem-estar-social, com as conquistas de melhoria de vida que estava em vigor no período anterior ao neoliberalismo (TORRES, 2001)

A partir da análise feita por Octavio Ianni (1999) sobre a globalização, pude perceber que é uma ideologia que prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados Nacionais, e ao mesmo tempo transfere essas regulações para uma esfera maior, como as organizações internacionais/multilaterais dos países centrais.

No caso brasileiro não é diferente, os beneficiados com a atual crise política do estado são os próprios organismos internacionais. No Brasil a democracia popular que aleatoriamente concede direitos ao povo, infelizmente, chegou-se ao estado de declínio pois a classe dominante acumulou nas mãos o poder político, poder judiciário, legislativo e midiático.

Diante dos problemas políticos, econômicos e sociais que o Estado vem enfrentando, no sistema capitalista, pode-se compreender que a classe trabalhadora, os camponeses e os demais grupos diferenciados como os povos indígenas, serão obrigados a conviver com o enfrentamento político para a garantia de direitos já conquistados e avanços na conquista de novos direitos.

As populações indígenas vem aumentando, as comunidades crescem e suas demarcações de terras é lenta pois os deputados são, em sua grande maioria, financiados por ruralistas, empresários e industriais e esses seguem contra os direitos indígenas. A sociedade está cada vez mais desigual e menos humana, o fim de um estado democrático de bem estar social, levará a falência das políticas sociais.

Os povos indígenas que foram, em séculos anteriores, massacrados, perseguidos e expulsos de seus territórios por fazendeiros, que tinham a anuência dos governos, lutam hoje pela manutenção da terra, da cultura e línguas e com a



educação diferenciada de suas crianças e jovens, com a valorização dos saberes dos ancestrais.

Observa-se que a classe dominante, a burguesia e a classe empresarial, não estão preocupadas com as crises sociais, o que importa é o lucro, e no mundo globalizado vale tudo, não há solidariedade, dignidade ou honestidade nesse sistema. Orientados por uma teoria liberal evolucionista, a morte significaria a eliminação dos mais fracos e a sobrevivência dos mais fortes. Percebo que são somente com os debates críticos que se podem qualificar as lutas e fazer justiça, e, essa justiça deverá ocorrer através da união teórica e prática com o enfrentamento contra os meios que impossibilitam o desenvolvimento de uma educação justa, formadora, crítica e libertadora; no caso indígena, que seja ligada à questão territorial.

O projeto neoliberal pretende transformar a educação nacional em um modelo igual ao modelo de produção, um modelo que capacite os indivíduos para o mercado de trabalho, para o empreendedorismo, sem permitir uma formação crítica, humana e revolucionária, muito menos uma formação de valorização cultural e territorial. Para os neoliberais, burgueses que querem dominar e ditar regras, a educação deve fazer desses sujeitos apenas bons trabalhadores, indígenas pacíficos, ordeiros conformados com as migalhas que emergem das políticas públicas e resignados com o modelo de dominação e controle.

### 6.3 A educação no contexto da globalização e o novo modelo de cultura

Na sociedade contemporânea, com as mudanças empreendidas pela nova forma de trabalho flexível, desemprego e crises permanentes, têm surgido um novo modelo de sujeito e de população, e com eles também um novo modelo de formação social, cultural e intelectual. Esse último deve ser especulado teoricamente, pois numa sociedade cada vez mais globalizada, a própria “intelectualidade” passou a ser apenas uma ferramenta de dominação.

Essa nova sociedade globalizada que surgiu seria, segundo alguns estudos, a do espetáculo, a do mundo líquido, a do mundo irreal e a do mundo morto. A cultura tradicional aos poucos vai deixando de existir, e com a mudança social percebe-se que têm surgido outras formas de cultura. Essa nova forma de cultura aparece com o novo homem, e com esse surgiu também à vontade do “ser” diferente, do ser o

principal, do ser o melhor, de ser o palco das atenções. Com isso, se intensificam as hierarquias na sociedade, que logo se redividem em certas classes sociais.

A individualidade é o ponto de ruptura de uma sociedade antes coletiva, o individualista torna-se dono do seu próprio desejo e aspiração de vontade, e passa a acreditar em ser livre e liberto, mas no fundo, passa a ser apenas uma ferramenta de dominação, controle e programação. No atual mundo globalizado são criados objetos de dominação, sedução e controle, e o objetivo é fazer com que todos troquem as coisas locais pelas globais, onde são investidos novos padrões de cultura, tais como as que possam ser de dominação, controle, hegemônico, totalitário, ou seja, é uma forma capitalista de cultura. Portanto, é difícil falar em liberdade em uma sociedade tão desigual e individualista. Um lugar importante que poderia ser um espaço de socialização de ideias de confronto e criticidade contra essa dominação seria à escola, porém, o problema é que esse espaço é hoje o palco de disputas e controle, principalmente pelos organismos internacionais.

Nesse aspecto, a escola tem sido alvo de dominação, e, essa dominação caminha num processo de criação e espacialização de uma nova forma de cultura. Theodor W. Adorno (1995) um dos principais intelectuais do século XX mostra que a educação que em nosso ver também é o seu principal papel deve servir para a contradição e para a resistência contra os meios de dominação.

Dessa forma acredito que a cultura deixou de ser algo espontâneo e popular e passou a ser produzido por empresas e instituições reguladoras de produtos e entretenimentos padronizados para o grande público. A sociedade da indústria cultural vive de forma iludida e dominada por seus produtos, que transferem aos indivíduos novos hábitos e costumes de uma nova cultura.

Nas sociedades controladas pelo sistema capitalista, as exigências são as adaptações dos indivíduos ao modelo econômico, e isso deu origem a uma padronização da cultura em todos os aspectos. O mundo tornou-se nos últimos anos um mundo de mercadorias e coisas criadas para a satisfação e o de desejo humano. Entendo que este mundo é fruto de uma globalização perversa, pois é o lugar onde poucos têm o privilégio de se divertir, de se satisfazer com as novas fábulas produzidas pelo mercado global, e os demais são os escravos das fábulas e vivem da piedade e da compaixão daqueles que dela o usufruem (SANTOS, 2011). De fato, a própria sociedade extermina e semeia o seu veneno, pois os que possuem pouco ou quase nada almejam por melhorias, por uma igualdade, uma justiça ou por

uma humanização, porém, numa sociedade que é dominada por elites, esses direitos tornaram-se uma utopia.

O desejo por uma revolução em busca de uma autonomia contra a dominação capitalista, já não se faz mais presente na consciência da maioria daqueles que vulneravelmente são explorados. O capitalismo se manteve como hegemonia dominante através da busca incessante por novos mercados consumidores de mercadorias, procurando sempre expandir os seus mercados realizando inúmeras conquistas, e vieram através da exploração da mão de obra barata e pela conquista de novos territórios.

Do capitalismo comercial passou-se para o monopolista, hoje, capital flexível (HARVEY, 2007). Essa busca por novos mercados consumidores essa foi uma doutrina ideológica que trouxe consigo uma corrida desenfreada, um novo imperialismo, pela competição por novos mercados, e para que isso tivesse êxito investiram muito capital nos setores industrial, econômico, social e cultural, sendo que esse último tem sido de forma dominante.

Com o avanço do capitalismo e com o crescimento da grande indústria, o mundo caminha para um modelo único de dominação. A presença constante de um modelo hegemônico de cultura está cada vez mais notória na escala global. As empresas transnacionais deram ao mundo as suas novas formas de controle econômico, social e cultural. Hoje, são os organismos financeiros internacionais que controlam a economia mundial, e todos os mercados consumidores, esses mesmos organismos buscam formas de lucrar em cima dos países periféricos, os países pobres, cuja necessidade os obriga a ceder, fazendo com que sejam dependentes financeiros do sistema capitalista. Portanto, é importante se atentar para o fato de que:

As mudanças que nos rodeiam não são fenômenos passageiros mas o produto de forças poderosas e ingovernáveis: a globalização, que tem aberto imensos mercados novos com seu corolário inexorável, uma enorme quantidade de competidores novos; a difusão da tecnologia da informação e o crescimento desordenado das redes informacionais” (STEWART, apud LEHER, ?, p. 24).

Nota-se que nas últimas décadas, os mecanismos de controle e de inquietação social passaram a ganhar forças. Adorno (1995) argumenta que são manobras que tratam a sociedade como massa de amorfa. A própria sociedade está organizada de forma excludente, coercitiva e individualista. Para Adorno (1995), o

coletivismo e as relações recíprocas de cultura foram ceifados pela nova cultura dominante. Segundo o autor, as pessoas estão vivendo às mesmas culturas, os gostos, costumes, ilusões e fantasias e o comportamento está padronizado à monocultura.

O novo aparato tecnológico construído nos últimos séculos mostra que não foram realizados somente para o bem e para o conforto da humanidade, mas foi também, para o aumento da acumulação de riquezas dos países mais ricos e para o acúmulo de capital das grandes empresas (SANTOS, 2011).

Segundo Adorno (1995), a atual sociedade faz parte de uma escravidão moderna, onde pessoas são dominadas pelo lucro, pela vantagem, pelo estado de possuir e ter. Hoje, as cidades são os reflexos do modelo capitalista, e pode se dizer que são cidades cujo modelo se apresenta como ímã, onde são concentrados todos no mesmo sistema de alienação, e nesse sistema não conseguem se libertar, pois estão sujeitos aos empregos fictícios, temporários, flexíveis e milhares são encorajados a viverem com as migalhas chamadas de salário mínimo. Atualmente as pessoas são consideradas os novos escravos modernos, vivendo em jaulas de concretos e pagando por elas; pagando para serem controladas.

Atualmente se acompanha os fatos os mais variados e distantes em tempo real, graças à internet, televisão, celulares e vários outros aparelhos eletrônicos, e ao mesmo tempo, desconhecer os próprios vizinhos. Portanto, percebe-se uma perda de identificação com o lugar onde se vive, pois as pessoas não frequentam mais as ruas e praças dos bairros; a companhia humana foi trocada pela companhia eletrônica. Para Adorno (1995) as pessoas estão perdendo a cultura local, pois deixam de prestigiar as músicas ou festas de cultura tradicional, não dando valor as músicas de essência ou de edificação. Para o autor tudo se tornou lastimável, pois tais manifestações culturais expressam as formas de resistir às mudanças radicais impostas pela dominação hegemônica e contra os poderes de dominação.

Essa nova cultura ou indústria cultural padroniza os lugares e as regiões que passam a ser parte do sistema ideológico, entretanto, sabe-se que a mudança e a manipulação do comportamento humano só favorece ao setor econômico de certos países.

Portanto, é viável dizer que já houve uma troca entre a cultura local pelo modo de vida global. Diante disso, percebe-se que o esquecimento tem tomado conta da humanidade, não há mais preocupação com o que acontece ao nosso

redor, ignoram-se à realidade, pois à nova cultura de bens produzidos, não são acessíveis para todos, há uma realidade paradoxal absurda; pois enquanto alguns desfrutam de casas, automóveis, celulares, internet, tornando o mundo mais globalizado, outras bilhões de pessoas continuam privadas das necessidades básicas, há muita perversidade e fome no planeta.

Essa cultura, do capitalismo globalizado é perversa no sentido de ligação, pois mesmo aqueles que possuem acesso a essa cultura, estão também sujeitos ao controle e dominação do sistema econômico e ideológico. Nesse aspecto, percebe-se que no mundo contemporâneo os modelos de controle e dominação da vida social são criados para a pacificação, a resignação diante de um sistema que se apresenta como a única saída. Tem surgido um novo modelo de sociedade, um modelo robotizado, patronizado e alterado, que pode ser modificado a qualquer hora, momento ou lugar. Nesse sistema tudo é controlado, as alegrias, costumes, hábitos e prazeres. Com isso, percebe-se que o mundo tornou-se menos unido e o sonho de uma cidadania verdadeiramente justa e democrática está cada vez mais distante.

Diante de tudo isso, como definir o papel da educação escolar e das práticas pedagógicas? Como a educação é vista dentro desse sistema de dominação ideológico? Conforme os estudos realizados é possível perceber que as atuais reformas pedagógicas são frutos da dominação capitalista, elaboradas e aplicadas como modelo de educação, de fato, é uma forma que visa o lucro, pois são criados programas e projetos de educação de acordo com as exigências do mercado. Nesse nefasto auge de reformas políticas da educação, observa-se que a educação de qualidade é cada vez mais inacessível para a maioria da população.

A escola sempre foi alvo das elites dominantes, pois se sabe que é através do capitalismo que as políticas de educação são articuladas e elaboradas. Sabe-se que essas políticas são voltadas para garantir a legitimação do sistema capitalista. Nesse aspecto penoso, a educação passou a ser vista como uma oportunidade de semear e cultivar o modelo de dominação. Justificam que a educação é a base para a formação humana, cujo objetivo seria a formação do trabalhador, aquele que é capaz de se adaptar com as exigências do mercado e capaz de saber x fazer (DELORS, 1999).

Isso justifica o modelo de educação implantado nos países pobres, periféricos, chamados de emergentes, mas dependentes de frequentes

financiamentos pelo modelo desigual e excludente semeado pelo capitalismo. No sistema capitalista a educação correta seria aquela que pacifique a sociedade, fazendo todos concordarem com as leis do sistema. Desse modo, é difícil pensar numa educação crítica e diferenciada, que tem a escola como um direito universal, social e público.

Segundo Oliveira (2009), hoje a desqualificação passou a significar a exclusão, a imperfeição a rejeição pelo atual sistema de produção. E o papel da educação corresponde à capacitação e qualificação dos sujeitos trabalhadores, que satisfazem as exigências do sistema produtivo, bem como formar o consumidor exigente, sofisticado e competitivo; surgindo assim os novos consumidores com novos estilos de consumo e de vida.

Atualmente, as escolas são modelos semelhantes ao sistema produtivo, similares a empresas, onde se preocupam mais com o funcionamento, a performance, o controle, a gerencia e os resultados; tudo passa a ser controlado, e os professores são responsabilizados pelo desempenho de seus alunos, sendo regulados e controlados passam a ganhar certificados de competência ou de punição. A subalternidade está presente em todas as almas, aos poucos são ceifadas todas as chances de libertação ou de reflexão, mantendo a subjetividade controlada pelas forças externas. Hoje, as novas competências postas, são as que se apresentam como (saber fazer), e fazer de acordo com as exigências produtivas.

Nesse aspecto, não há uma forma autêntica ou renovadora, é preciso observar que são práticas de um autoritarismo, um modelo dominador. A impressão que se toma é de estar vendo o emergir de um único tipo de sociedade, que se sobrepõe às demais culturas, e num futuro próximo um único modelo de educação. Além disso, sabe-se que esse modelo é crucial, é o causador de um pauperismo notório em todos os aspectos.

Para Adorno (1995) no mundo atual e com o advento do capitalismo global houve um holocausto cultural, social e ético. A cultura é a expressão de autenticidade de um povo, dado como exemplo, as populações indígenas, povos que possuem seus próprios valores e modos de ser, ver e compreender o mundo. Por esta razão, um povo que não preserva sua cultura, é um povo sem história e sem identidade. Um indivíduo sem cultura é permeável à manipulação.

Praticamente, mais da metade da população mundial foi dominadas pelo modelo de produção capitalista, tornaram-se os consumidores absolutos dos

produtos e das formas de controle do capital, além disso, tornaram-se prisioneiros desse sistema. É nesse aspecto que a educação vem sendo controlada pelas forças externas, pois são comuns atualmente cursos e propagandas que oferecem uma educação mais tecnicista, valorizando uma mão de obra barata para o mercado de trabalho. Esses sujeitos serão os trabalhadores e os próprios consumidores do amanhã, a produção de novas máquinas de dominação e de controle social é o fator que sustenta o poder dos poderosos, e a fabricação de novos produtos.

As políticas definidas pelos organismos internacionais para a educação fez com que as instituições públicas desenvolvessem um modelo único de produção, um modelo que capacitasse os indivíduos para o trabalho sem, contudo, garantir a formação plena e humana de um indivíduo crítico, muito menos valorizando a sua cultura de origem.

#### 6.4 O papel da educação na visão do capital

As mudanças que ocorreram ao longo das transformações do trabalho, também desencadearam uma corrida pelo aperfeiçoamento técnico e especializado das funções. A lógica atual do capitalismo é o capital flexível, um modelo sistematizado, onde tudo é transformado em mercadoria, e nesse espaço a educação é alvo principal. A educação nesse cenário passou a ser mercadoria modificada, alterada e transformada como algo dos meios de produção, trazendo outras formas de organização. Nesta fase, o mercado industrial tem buscado através da educação os novos tipos de trabalhadores, sendo aqueles que saibam trabalhar em equipe, ser proativo, ser conscientes, ou seja, é saber, e saber-fazer, sendo o diagnóstico do próprio capital.

Pode-se afirmar que o mundo do trabalho atualmente está vinculado aos vários meios de produção, sendo um fator positivo para o capitalismo, pois a nova divisão do trabalho exige aperfeiçoamento do trabalhador, como também dos meios de produção, e os sujeitos devem ser eficientes, técnicos, social e cultural, ou seja, um sujeito ético e moral ao trabalho. Isso se desenvolveu graças à imensa engenharia industrial e às múltiplas divisões das empresas modernas, pois tiveram suas origens a partir do planejamento, da avaliação e da programação (BRAVERMAN, 1974).

Nesse sistema, espera-se que o sujeito seja dotado de capacidade intelectual e ele deve saber pesquisar e criar novas ideias. Para Braverman (1974), esse modelo exige que os trabalhadores sejam possuidores de criatividade, sejam intelectuais e que saibam pesquisar.

Nessa premissa, Braverman (1974) discute que o trabalhador deixa de ser um profissional e já não pode ser considerado em sentido algum, pois, é apenas uma ferramenta humana de gerência. Esse fato norteador é característico do modelo de produção capitalista, pois com a mudança dos meios de produção e com a redução das exigências do mercado consumidor, surgiram novas alterações no sistema de produção. Houve as novas formas de adaptação comercial, logística, monetária e até no consumo, e todos foram adaptado ao capital flexível, gerando assim um novo modelo de trabalhador.

O novo trabalhador é a exigência das mudanças econômicas. Segundo David Harvey (2003) em sua obra *“Condição pós-moderna”*, a acumulação flexível ou flexibilidade, além de se apoiar na exploração trouxe a alternância do processo de trabalho nos mercados, nos produtos e nos padrões de consumo. Ele ressalta que a “[...] acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado *setor de serviços*” (HARVEY, 2003, p. 140 grifo nosso). Para Harvey (2003) não existe benevolência com o trabalhador nesse sistema, eles alteram, transformam e se apropriam da subjetividade do trabalhador, e isso aparece notoriamente na oficina de aprendizagem, que é uma característica do sistema capitalista. Entende-se assim que com o avanço do capitalismo monopolista aflorou para o desenvolvimento do caráter tecnicista de educação. A única diferença de fato é que o segundo é mais sedutor, acolhedor e plausível, cuja finalidade é um modelo inerente. Além disso, é uma opção para a formação do mais alto nível de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, tudo para a geração de capital.

Em análise do processo de produção capitalista, observa-se que a procura por sujeitos propícios para o sistema, sempre esteve presente no desenvolver do sistema econômico, foi assim durante a manufatura, na maquinaria, no fordismo, no taylorismo e agora no toyotismo flexível. Neste estágio econômico o mercado necessita de sujeitos que saibam trabalhar em equipe, que estejam sujeitos aos riscos, às mudanças, que saibam respeitar seus superiores e que sejam líderes.



Pode-se dizer que nesse estágio tudo se transforma em bens positivos para os capitalistas.

Os neoliberais justificam uma educação privatizada, sem a intervenção do Estado, para eles o caminho viável é a escola sendo “controlada” por empresas privadas, pois assim podem articular seus interesses. As instituições nesse aspecto funcionam como empresas produtoras de serviços educacionais.

A educação proposta pelos organismos internacionais e a sua finalidade não é diferente para a educação escolar indígena, o que se pode analisar é que todo o modelo de educação sempre é pautado pelas recomendações dos organismos internacionais que estão inseridos no contexto da globalização e nos dogmas da teoria neoliberal. Essa situação se verifica de maneira muito clara até os dias atuais onde as novas reformas educacionais estão ligadas ao desenvolvimento econômico do mundo global.

Em determinados momentos, os organismos internacionais de maneira mais agressiva, sugeriram aos países que adotassem políticas de privatização, descentralização e a proliferação de instituições privadas de ensino, tendo elaborado uma série de recomendações como: à prática da pesquisa; a consequente aquisição de conhecimentos tecnológicos dos países desenvolvidos; os cursos de formação alternativa e de curta duração; o professor sem vínculo orgânico com a instituição e, portanto mais flexível. Em síntese, foi definida uma educação de acordo com as necessidades do mercado e inserida nos parâmetros da globalização e do neoliberalismo.

Passaram então a elaborar documentos de diversas organizações internacionais enfatizando a necessidade de mudanças radicais no cerne do empreendimento educacional, mudanças de conteúdos para competências e necessidades de aprendizagem ao longo da vida. Portanto voltamos a afirmar que educação, segundo a ótica dominante, tem a finalidade de habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores, para servir ao mundo do trabalho. Como destaca Frigotto (*apud* OLIVEIRA, 2009, p. 245), “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital”.

## 6.5 História da política educacional para os povos indígenas

A partir das discussões realizadas acima, pude perceber que todos os tipos de políticas elaboradas, principalmente para a educação, tiveram e tem influências dos organismos internacionais em suas elaborações. Ao analisar os documentos elaborados pelo Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), julgo que estão relacionadas com as propostas neoliberais para a consolidação do capital. Praticamente quase todas as propostas são realizadas com o intuito de beneficiar a estrutura econômica dos países hegemônicos. Sendo de imediato ou ao longo prazo.

Ao trabalhar com políticas educacionais ou sociais para as minorias étnicas, foi preciso compreender o processo histórico que ocorreu durante o final do século XX, que foi o auge das revoluções. Quase todos os documentos e as pesquisas realizadas sobre as políticas educacionais foram elaboradas tratando os acontecimentos políticos que ocorreram nos fins dos anos de 1990. Esse período é conhecido como auge das políticas neoliberais que atingiu todos os países da América Latina, dando origem à criação de várias agências e acordos entre os governos dos países pobres com as políticas capitalistas dos países de primeiro mundo.

Os estudos de Faustino (2006;2008) mostram que a elaboração das políticas internacionais para as minorias étnicas passaram a se intensificar a partir do término da Segunda Guerra Mundial. Esse foi um período conturbado e trágico no cenário mundial, foi um terror humanitário nunca visto antes na história, e com a descoberta da morte de milhares de civis e dos campos de concentração nazistas que causou a morte de milhares de judeus, perceberam que a intolerância religiosa, étnica e cultural etc. era um dos fatores propulsor dos conflitos e das guerras entre os povos. E, portanto era necessário criar medidas de tolerância para que pudesse por fim aos conflitos entre os povos, a saída seria investir e reconhecer os direitos humanos de todos os povos do planeta.

Após a criação da UNESCO, em 1945, feita a partir da conferência sobre a paz realizada no final da Segunda Guerra Mundial, novos rumos começaram a ser trilhados. E com isso novas políticas de tolerância e direitos humanos passam a ser elaborados.

Muitos documentos, livros, artigos, teses e dissertações foram elaborados sobre a diversidade e a tolerância frutos da criação dos organismos internacionais,

porém não compete mencionar aqui toda essa parte histórica da tolerância, mas sim tratar da educação para as minorias étnicas.

Porém, é impossível falar da história da educação para as minorias étnicas sem falar das políticas elaboradas pelos organismos internacionais para a tolerância. Pois segundo as pesquisadoras Faustino e Carvalho (2015), a valorização da diversidade cultural e da tolerância se apresenta como prioridades nas reformas educacionais de todos os países membros da ONU, o que torna o debate proeminente na área de educação.

Segundo as autoras a ONU – Organização das Nações Unidas tornou-se a responsável pelas políticas públicas de tolerância e respeito às diferenças culturais, e em 1948, criou um dos principais documentos até então muito conhecido, sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tinha a finalidade de garantir a liberdade, a igualdade de raça, sexo, língua e religião (FAUSTINO; CARVALHO, 2015).

Para disseminar as principais políticas de fomento à tolerância, criaram a UNESCO – Organização das nações unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, sendo uma das principais agências da ONU que “[...] *tem papel relevante na disseminação das políticas definidas pelas economias capitalistas centrais*” (FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p. 68)<sup>74</sup>.

As autoras ainda mostram que as políticas elaboradas buscam criar um consenso para o crescimento e expansão do sistema<sup>75</sup>. Sendo assim coube à educação, por meios de documentos internacionais, “[...] *promover práticas de tolerância, visando à construção da ‘cultura da paz’*” (FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p. 68).

Na compreensão das propostas elaboradas pelos organismos internacionais Faustino e Carvalho (2010, p. 87) mostram que:

Dentro dos motivos que levaram os organismos internacionais a fomentarem tal política está a necessidade de busca da coesão social para uma nova expansão do capital sobre regiões ainda não totalmente exploradas, no processo chamado de globalização.

---

<sup>74</sup>FAUSTINO, R.C; CARVALHO, E.J.G. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, p.67-80, jul. 2015.

<sup>75</sup>Ibid., p. 68.

Portanto, observa-se que as recomendações elaboradas pelos organismos internacionais sobre a educação, ocorridas na década de 1990, é um elemento ampliador do sistema econômico, a fim de conter as interrupções do sistema de acumulação do capital.

Para conhecer as principais políticas elaboradas para as minorias étnicas, é preciso compreender os interesses dos organismos internacionais sobre esses grupos. As pesquisadoras Shiroma e Evagelista (2011) em pesquisa sobre a reforma da educação nos anos 1990 mostram que, foi elaborada uma vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, que propalou um ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países, principalmente aos da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia.

As políticas criadas para as minorias étnicas, como pode ser observado nos trabalhos de Faustino (2006), mostra que faz parte do discurso de tolerância e, é expandida através da educação. Sobre a tolerância e a educação muitos documentos foram elaborados tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948; a criação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; o Relatório Delors, nos 1990. E muitas outras mudanças no âmbito da educação passaram a fazer parte da agenda dos organismos internacionais.

Shiroma e Evagelista (2011) analisam que durante os 1990, surgem várias conferências tratando da educação, temos como exemplo a realização da Conferência de Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial da Educação para Todos, financiadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Para as pesquisadoras a Conferência de Jomtien funcionou, ela mesma, como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional.

Ainda sobre a educação, pode-se dizer que os organismos internacionais que mais atuam, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO -, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÂNEO, 2016).

São essas agências e programas que norteiam as políticas sócias de todos os países membros da ONU. No Brasil, surgem várias políticas educacionais e de inclusão étnica. Os principais documentos formulados são: a Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96; leis complementares como a Lei 10. 639, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana em todas as modalidades de ensino; a Lei 11. 645 de 2008 que passou a determinar também a inclusão da História e Cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino (PILETTI; C, N. PILETTI, 2014).

Portanto é a partir da década de 1990, que vemos as mudanças em todas as legislações educacionais. E com isso o surgimento de políticas de inclusão e de tolerância, porém sempre pautada na valorização produtiva do sistema. E, é nesse contexto que *“[...] os organismos internacionais instituíram e divulgaram amplamente, nos anos 1990, a política do multiculturalismo e da interculturalidade na educação destinada às minorias étnicas”* (FAUSTINO, 2008, p. 54).

Portanto, como se observa em Faustino e Carvalho (2010), a educação é apenas mais um elemento para a construção do consenso e controle dos conflitos sociais, que se tornou uma via estratégica para que o capitalismo permanecesse como modo de produção dominante em um momento de grande crise econômica.

Atualmente a Educação Escolar Indígena faz parte do cotidiano da maioria dos povos indígenas que habitam o território brasileiro, ficando apenas alguns povos que por causa do isolamento geográfico não possuem acesso a esse modelo de educação.

Longe de discutirmos o processo histórico e a institucionalização da educação escolar indígena no Brasil, nesse tópico procuramos mencionar apenas os fatos marcantes das políticas para a educação escolar indígena e analisar como ela vem sendo trabalhada nas escolas indígenas do norte do Paraná.

Segundo o pesquisador Bartomeu Meliá (1979) existem duas formas de educação junto às populações indígenas: a educação indígena e a educação para os índios. Para o professor indígena Gersem dos Santos Baniwa (2006), a educação indígena e a educação escolar indígena possuem definições distintas.

A primeira refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena seria os processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas por meio da escola. A educação indígena seria o controle social interno do grupo, um

processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros suas maneiras de ser. A educação escolar indígena já é uma experiência aplicada de fora para dentro, orientada por agentes externos às comunidades indígenas; seria a influência dos organismos, instituições através do processo escolar.

Alguns autores são unânimes em dizer que foi a partir do século XVI, um modelo que praticamente prevaleceu até a metade século XX que houve a oferta de programas de educação escolar para as comunidades indígenas, esse modelo esteve pautado pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Até então, os grupos indígenas eram vistos como seres atrasados, e, portanto, era preciso inseri-los ao novo modelo de sociedade.

A história da educação brasileira mostra que a educação para os índios esteve na responsabilidade de várias instituições, e sempre foi o alvo dos missionários jesuítas e dos positivistas do antigo SPI (Serviço de Proteção ao Índio)<sup>76</sup>, o intuito dessas instituições era fazer com que os índios entrassem no mundo chamado “Real” dos não índios, e não levava em consideração à cultura e os costumes dos povos indígenas, era um modelo de educação que tinha como princípio transformar os índios em algo diferente do que eles eram.

Faustino (2008) em estudos sobre a história da educação escolar indígena no Brasil mostra que é de suma importância avaliar às políticas que são elaboradas para os povos indígenas. Deve-se levar em consideração que foram vários anos de lutas e embates políticos para que os povos indígenas pudessem ter tido espaço nesse cenário. Esses direitos foram adquiridos após criação da Constituição de 1988, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases Educacionais), e de outras políticas nacionais e internacionais que são atualmente às norteadoras para o avanço de uma educação escolar indígena mais ampla e diversificada (FAUSTINO, 2006).

A educação escolar indígena passou a ganhar espaço na sociedade nacional a partir de reivindicações vindas dos próprios povos indígenas. A partir disso, Buratto (2004, p. 15) também ressalta que vem, desde o século XVI até praticamente metade século XX, ocorrendo a oferta de programas de educação escolar para os povos indígenas, inicialmente no modelo de catequização dos povos indígenas, para a conversão e dominação logo que a empresa colonizadora dos europeus chega ao Brasil. Por muitos séculos a sociedade brasileira tentou inserir os

---

<sup>76</sup> Criado em 1910 e extinto em 1967 (Tommasino, 2000).

indígenas na sociedade geral, como trabalhadores e consumidores de bens e serviços.

Segundo Ferreira (2001), esse período foi o mais longo da história da educação escolar para os índios, e o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, aniquilar as culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional. Nesse período, conforme os estudos de Tommasino (2000), a escola indígena tinha o papel de mediar a passagem do índio de um estado (de civilizado) a outro. Nesse sentido, o indígena era avaliado como um ser transitório que aos poucos seria "civilizado" e deixaria de ser índio. Portanto, no meio de preconceitos e discriminações, aos poucos os índios foram ganhando seu reconhecimento no cenário nacional (BURATTO, 2004).

A partir de muitos movimentos sociais e indígenas, a Constituição de 1988 assegurou aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. A Constituição Brasileira reconheceu aos índios o direito à diferença, isto é, à alteridade cultural, rompendo com a posição que sempre procurou incorpora-los e assimila-los à comunidade nacional. Diante disso, vários desafios atualmente estão sendo necessários para a afirmação da educação para os índios. Uma delas é como construir uma escola que atende todas as necessidades dos alunos indígenas, entretanto, à escola indígena:

Neste processo, deixou de ser instrumento de imposição e assimilação, para se tornar instrumento de afirmação de identidades diferenciadas. Para tanto, postula-se que ela deve ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Atualmente, esse modelo alternativo foi encampado pelo Estado, e assim tornou-se oficial. Passou de local a nacional, de informal a formal, de algo reivindicado a algo a ser oferecido pelo Estado. Ao tornar-se oficial esta virando outra coisa: esta se tornando política pública, a ser desenvolvida por técnicos governamentais e contando com recursos oficiais. (GRUPIONI, apud FAUSTINO, 2006, p. 184).

De acordo com Faustino (2006) é preciso pensar em políticas públicas educacionais que visem e garantam uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, e que respeita os direitos indígenas. Neste contexto, são as políticas públicas que têm desempenhando um papel fundamental no processo de sistematização da educação escolar indígena, porém às vezes tem deixado de

suprir, com precisão, os pontos essenciais para uma educação que seja mais igualitária e participativa.

Quando se trata de Políticas Públicas para a educação é importante recorrer ao papel do estado, e por isso, a análise dos programas para a educação deve ser levada a critérios. O termo políticas públicas<sup>77</sup> é amplo e difícil de ser explicado de forma imediata, são termos com características distintas e complexas e nesse aspecto pode ser compreendido da seguinte forma:

Articulada ao sentido amplo de política e caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente quanto à redistribuição de benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento (CARVALHO, 2012, p. 14).

Desse modo, as Políticas Públicas funcionam como articulação dos fatos que ocorrem no Estado, e que tem um papel fundamental na regularização das questões sociais. Portanto, se políticas públicas visam o planejamento dos planos e programas, é importante analisar como é vista na educação escolar indígena? A educação para os índios surge pela catequização, um modelo realizado pelos jesuítas no início da colonização do Brasil, logo nos primeiros aldeamentos<sup>78</sup>. Para Ferreira (2001, p. 72) a educação escolar indígena passou pelas seguintes fases:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal.

---

<sup>77</sup> Segundo Höfling (2001, p. 31), Políticas Públicas são entendidas como o Estado em ação [...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Porém, como mostra Pereira (2008, p. 94) “[...] a política pública não é só do Estado, visto que, para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo público é muito mais abrangente do que o termo estatal”.

<sup>78</sup> Para Amoroso (2001), a escola montada nos aldeamentos indígenas procurava atender a essa demanda: sedentarizar, mudar os hábitos, obter a conversão dos índios ao catolicismo e ao trabalho.



As quatro fases relatadas por Ferreira (2001) mostram que a educação para os índios deve ser analisada de forma holística, pois trata-se de sujeitos com culturas e histórias milenares. A partir desse sentido o estado brasileiro passou a reconhecer que é um país constituído por uma rica diversidade de grupos étnicos, concedendo a eles novas legislações e com direitos à manutenção de suas terras, conhecimentos, especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também à política governamental com relação à educação escolar indígena (BURATTO, 2004).

As questões governamentais estão baseadas numa série de leis e normas que organizam a educação nacional brasileira. Neste contexto, a promulgação da Constituição de 1988 constitui-se como um marco nas relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. A Constituição foi promulgada em cinco de outubro de 1988, considerada também como a Carta Magna, é o mais importante documento jurídico do Brasil, nela estão os principais pontos de garantia dos direitos indígenas que até então não apareciam nas constituições anteriores.

Nela o artigo 210 afirma que, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira que possa assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais dos diversos grupos étnicos do país. A respeito da cultura indígena o documento traz no artigo 215, que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos que participam do processo civilizatório nacional. O artigo 231 garante que são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e que são sujeitos que possuem direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.<sup>79</sup>

Após a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases Educacionais) 9.394/96<sup>80</sup> que desenvolveu programas integrados ao ensino e pesquisa para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, a educação para os índios passou a ganhar mais visibilidade. Essa Lei foi publicada em dezembro de 1996, e estabelece os rumos da educação brasileira, assim como fixa a responsabilidade do Poder Público, dos governos estaduais, municipais e federal. Ela é a legislação de

---

<sup>79</sup>BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

<sup>80</sup>BRASIL. *Lei no 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases)*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996

maior âmbito educacional, sendo o principal documento que trata especificamente a educação do Brasil (BRASIL, 1996).

A LDB possui artigos específicos para a educação escolar indígena, no primeiro artigo ela mostra como deve ser o currículo das escolas em âmbito nacional, estabelecendo no Art. 26 que os: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completamente, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Nesse aspecto, como se trata de uma educação escolar para os povos indígenas, a Lei vai de encontro com as exigências dos povos indígenas, pois ela passou a garantir que devem ser levados em consideração os aspectos regionais e locais onde se encontra os grupos envolventes e passa a valorizar suas culturas locais, seus aspectos sociais e econômicos. Neste caso, o currículo deve abranger a área geográfica onde está inserida a comunidade indígena ou os grupos étnicos.

No inciso 4º, do mesmo artigo, o documento mostra que, o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente os dos matizes indígenas, africana e europeia. Pois a cultura indígena é determinante para a compreensão da formação do Brasil, e a sociedade envolvente tem/deve aprender muito com os povos indígenas. É importante mencionar que os povos indígenas que ainda existem no Brasil, são povos com culturas milenares, e em elo com os africanos, europeus e outros povos deram origens a outros modelos de culturas e formas de relacionamento, portanto, é fundamental reconhecê-los.

Sobre o Ensino Fundamental, o documento mostra que esse deve ter o ensino regular ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus próprios processos de aprendizagem. Esse é um avanço significativo para os povos indígenas, pois foram longos séculos de negação de suas línguas, costumes e crenças por parte dos jesuítas e dos demais agentes da sociedade nacional.

A LDB mostra nas disposições gerais, que o sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de

educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, esses objetivos aparecem no artigo 78 da seguinte forma:

- I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não – indígenas.

Os dois itens fazem parte do processo histórico de cada povo ou grupo étnico que faz parte do território brasileiro. Além disso, a União passa a ter à obrigação de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, e para isso, deverá desenvolver programas integrados para o ensino e pesquisa.

A respeito dos programas para a educação escolar indígena, o documento mostra que eles serão planejados com a audiência das comunidades indígenas, e será dando a eles a total autonomia em discutir as questões pertinentes à educação e suas leis. No documento, os programas que são tratados seguem os seguintes objetivos:

- I. fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de comunidade indígena;
- II. manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV. elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Esses são os principais pontos que a atual LDB apresenta sobre a educação escolar indígena, além da LDB e da Constituição de 1988, existem atualmente outros documentos e decretos que fazem parte das portarias e das legislações nacionais e internacionais para a educação escolar indígena.

É relevante destacar a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, essa Convenção foi o primeiro instrumento internacional a tratar especificamente os direitos dos povos indígenas e tribais. A sua aplicação recorre aos povos em países independentes de serem considerados indígenas pelos seus habitantes descendentes de povos da mesma região geográfica que viviam no

país na mesma época da conquista ou no período da colonização ou os que conservam suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas. Nesse documento, está expresso que nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena que como tal ele próprio se reconheça, é uma forma de valorizar as próprias concepções étnicas de cada grupo indígena.

Em julho de 2001, o Brasil, ratificou a sua entrada como um dos dez países membros dessa Convenção, fazendo parte do importante Conselho de Administração. Para a educação, a Convenção mostra no artigo 27 – que os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

O documento mostra, ainda, que os povos indígenas devem ter participação na formulação e implementação dos programas educacionais destinados para eles, tendo a responsabilidade pela sua execução, conforme suas necessidades. O documento sugere que os governos devam reconhecer o direito dos povos de criar as suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pelas autoridades competentes.

Além disso, mostra que as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo. E por fim, deverão ser tomadas medidas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados.

Com o advento dessas políticas e programas específicos para os povos indígenas, houve várias melhorias na educação escolar indígena, em algumas terras indígenas foram criadas escolas mais modernas a fim de atender confortavelmente os alunos indígenas; houve cursos de formação como o magistério intercultural, vagas nas universidades, Licenciaturas Interculturais e contratação de professores para atuar nas escolas da própria comunidade; elaboração de materiais didáticos na própria língua dos grupos e uma certa abertura para mudanças curriculares.

Isso favoreceu para a elaboração de novos trabalhos e criação de novos programas de formação de professores indígenas para que possam atuar em suas próprias comunidades (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998).

## **7. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA VISÃO INDÍGENA**

Para nós indígenas falar de políticas educacionais para a educação escolar tendo como ponto de partida a visão do professor indígena, remete refletir sobre o que venha a ser de fato a educação escolar indígena. Julgo que a educação indígena é o modelo próprio de ensino e aprendizagem que é transmitido de geração para geração. Cada povo indígena possui sua maneira e seus métodos de educação. Agora, entendemos que a Educação Escolar Indígena, é um modelo elaborado, planejado, montado e aplicado como o único a ser seguido.

Entre os anos de 2013 a 2016 estive como professor de Geografia no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféij, da Terra Indígena São Jerônimo. Durante esse período estive à frente de alguns problemas que muitos professores indígenas e não indígenas – que atuam nas escolas indígenas – enfrentam em salas de aulas. E não é somente na escola indígena, mas também nas escolas das cidades. Portanto, afirmo que esses problemas, praticamente, são os mesmos.

Creio que ser professor indígena é um desafio a todos. Envolve a família e a comunidade, além de um grande desafio intelectual, cultural e social. Trabalhar em uma escola indígena sempre leva aos professores refletirem sobre como transformar o conhecimento tradicional, que é relativo ao senso comum indígena, e assimilá-los com o conhecimento científico sem estar comprometendo a cultura indígena como determina as leis para a educação escolar indígena.

É importante que o professor indígena não se deixe ser levado pelo conhecimento eurocêntrico e nem pelos dogmas de absorção e transição que ainda estão presentes na concepção da sociedade nacional. As práticas eurocêtricas foram e são manifestadas através dos livros didáticos que sempre remete que o Brasil foi um país descoberto, e isso até os dias de hoje se faz presente nas escolas brasileiras. A sociedade brasileira ainda desconhece a verdadeira história do nosso país, os livros e alguns meios de comunicação não relatam que, o país foi invadido e roubado pelos colonizadores europeus com sua ganância e violência em busca de lucros.

Sendo assim, os conteúdos dos materiais didáticos que estão nas estantes de bibliotecas escolares, são impróprios e sabemos que são oriundos de projetos e programas do próprio governo nacional, que em muitas vezes, são financiados pelos

organismos internacionais, e isso, infelizmente resulta em numa educação cada vez mais preconceituosa, dogmática e segregadora.

O problema desse tipo de educação, que infelizmente ainda existe no Brasil, é o primeiro modelo de educação indígena do país, que trouxe consigo bagagens estereotipadas que passaram a ser difundidas por vários intelectuais, principalmente pelos missionários da Igreja Católica do século XVI. Os índios eram vistos nesse período como seres inferiores, eram sem lei, sem fé e sem rei, eram considerados como classe de seres inferiores e por isso deveriam ser submetidos à doutrinação católica. A classe colonizadora não conseguia e nem tinha interesse em compreender de que forma era a cultura, os costumes e os hábitos dos povos indígenas que viviam no território brasileiro.

O professor Bartomeu Meliá que tem várias pesquisas sobre os grupos Guarani, afirma que para conhecer um índio guarani será preciso caminhar junto com ele. Percebe que essa afirmação vale também para os mais de trezentos grupos indígenas que ainda existem no Brasil, falantes de quase duzentas línguas diferenciadas que pouco se sabe de suas histórias, culturas, línguas e costumes.

O desconhecimento sobre os grupos indígenas no Brasil inicia-se com os colonizadores estrangeiros, que praticaram o roubo das terras e das riquezas, escravizaram indígenas e exploraram a força de trabalho de nossos ancestrais ao mesmo tempo em que negaram conhecer e valorizar as culturas indígenas. Além de toda a violência praticada, trouxeram doenças e promoveram guerras entre os próprios indígenas, jogando uns contra outros; isso fez com que muitos grupos indígenas junto com suas línguas, crenças, culturas e vários outros costumes desaparecessem do território brasileiro.

Falar dos povos indígenas requer muita análise histórica e geográfica, pois esses povos já habitavam o solo brasileiro há mais de três mil anos, e a educação tradicional já era praticada bem antes da invasão dos colonizadores (TOMMASINO, 2000). Por isso, tratar de educação indígena ou falar em educação escolar indígena não é tão simples assim:

[...] escola indígena se configura como uma situação limite em termos de educação. Nela, parecem-me, as dificuldades, os dilemas são sempre colocados de forma muito contundente, o que obriga o educador a ter que olhá-los prontamente de frente (MAHER, 2006, p. 11).

Diante da situação colocada por Maher (2006) pode ser percebido que tratar ou trabalhar com a educação indígena não é simples como se pode pensar, pois para ser desenvolvido um trabalho didático, deve-se primeiro vivenciar a realidade dos povos indígenas levando em conta os seus costumes e expectativas de aprendizagens.

Tal afirmação mostra que, os educadores que estão nas escolas indígenas, sendo eles índios ou não índios, devem fazer com que as crianças e jovens reflitam sobre sua origem étnica, sua língua, religião, costumes e hábitos; ter conhecimento sobre as lutas travadas por nossos ancestrais para a manutenção das terras; e, além disso, fazer com que eles possam articular seus conhecimentos sobre o mundo atual que os circunda, discutindo sobre como poder sobreviver culturalmente junto com a atual sociedade capitalista. Creio que isso deveria ser o papel da escola indígena, deve ser uma instituição onde possam ser realizadas as trocas de informações e aprendizados com todos os envolvidos no ambiente escolar, ou seja, uma escola recíproca. Pois se sabe que a escola como instituição surge para os povos indígenas a partir da invasão dos europeus. Diante dessa afirmação, pode-se compreender que o contato foi marcado pela extinção de inúmeros povos e de uma grande diversidade cultural.

Posso afirmar que o papel das políticas para a educação escolar indígena como a Convenção 169 da OIT, a LDB/ e a Constituição Brasileira devem ser elaboradas plenamente em diálogos com os próprios indígenas, onde opinem sobre o que realmente necessitam para a formação cultural e intelectual.

Ultimamente tenho acompanhado o surgimento de certas políticas para a educação escolar indígena que não possibilitam aos professores e alunos escolher ou fazer as suas próprias formas de aprendizagem, não permitindo que a escola seja um caminho viável para a educação indígena sendo ela justa e formadora.

Em muitos eventos realizados sobre a educação escolar indígena as falas dos profissionais da educação são quase sempre as mesmas, para muitos a escola indígena no papel é muito bonita e na prática não funciona. Cremos que isso já deveria ter mudado há muito tempo, pois são anos de educação escolar indígena em nosso país, e ainda continua com esses mesmos hábitos e costumes; creio também que os professores já deveriam ter solucionado esses problemas, pois ainda continuam refletindo sobre o mesmo papel de educação escolar indígena,

acompanhado sempre os mesmos projetos e programas que ainda não passam de teorias.

Saliento que a educação escolar indígena deve ser reavaliada e estruturada de forma mais específica conforme aparece nos programas e documentos das atuais políticas educacionais. E, que essas mesmas diretrizes da educação escolar indígena não venham ficar somente na velha e radical afirmação de que no papel tudo é lindo e perfeito e que na prática ainda não funciona. Afirmamos que o pensamento sobre a educação para os índios ainda é vista de forma equivocada e, infelizmente, está presente na concepção de milhares de profissionais indígenas e não indígenas.

### 7.1 Vivendo a educação escolar indígena

Nesse item, procuro expor a minha experiência como professor indígena para dialogar sobre a importância da educação escolar indígena para o fortalecimento da cultura. Além disso, trago os pontos inerentes a minha experiência em sala de aula. Procuro ainda discutir sobre a “educação” buscando analisar a sua importância para as comunidades indígenas.

Ao longo da minha trajetória como professor indígena sempre fui indagado por inúmeras perguntas acerca da educação escolar indígena, principalmente, durante as reuniões pedagógicas e dos cursos de formação para os professores indígenas.

Uma de várias perguntas levantadas seria saber o papel da escola indígena? Sabe-se que não se trata de uma pergunta simples e que possa ser respondida de forma imediata, talvez até possa ser fácil para os teóricos e especialistas que trabalham com a educação escolar indígena, porém, é um assunto muito complexo para ser entendido ou discutido de forma imediata.

Durante meu período como professor, me depararei com vários desafios, não problemas, pois creio que não existem problemas com a educação escolar indígena. As vezes somos nós que criamos os problemas, pois não sabemos tratar de forma técnica os desafios dessa educação.

Atuei por três anos como professor indígena na educação básica, e posso dizer que estamos cheios de desafios a serem enfrentados. Durante esse período,



estive envolvido com o ensino e pesquisa, projetos e com os eventos que são realizados na escola. Além é claro, dos trabalhos em salas de aula como a elaboração de planos de aulas, planos docentes, criação de novas metodologias e propostas curriculares para a educação escolar indígena. Enfim, foram inúmeros trabalhos produzidos e realizados.

Durante o período em sala de aula foi possível conhecer o espaço escolar e conhecer os agentes internos e externos. Onde foi possível analisar o comportamento dos jovens e os seus meios de aprendizagem, e com isso pude constatar que os mesmos são sujeitos rodeados por dificuldades, não só de aprendizagem, mais também de leitura, escrita e interpretação de textos. Esses problemas decorrem de inúmeros fatores que vai além das dificuldades cognitivas, como, por exemplo, questão familiar, renda, relação comunitária, política interna e muitos outros.

Esses problemas são os fatores primordiais para a decadência dos jovens indígenas em aprender/estudar. Muitos dos indígenas chegam até a escola e terminam desistindo ou reprovados por baixa frequência.

Um desses problemas é o alto índice de pobreza nas comunidades indígenas, que faz com que os jovens acabem desistindo da escola para trabalhar e ajudar os seus pais na renda familiar, pois também faz parte da cultura indígena, os jovens trabalharem nas lavouras ou na venda de artesanatos para ajudar na renda familiar.

Outro problema enfrentado pelos jovens indígenas aparece após a conclusão do ensino médio. Após concluírem essa etapa muitos buscam ter uma chance nas Universidades. No estado do Paraná, há um vestibular específico<sup>81</sup> para os povos indígenas, na qual são oferecidas seis vagas suplementares por Universidade, exceto a Universidade Federal do Paraná que oferece até dez vagas, todas elas são oferecidas por ampla concorrência que é disputada entre todos os índios residentes no estado.

A minha preocupação não é necessariamente com os problemas e os desafios que os jovens indígenas enfrentam atualmente nas universidades, são vários problemas envolvendo esses jovens nas Universidades: sofrem discriminação

---

<sup>81</sup> As vagas suplementares para o acesso indígena nas Universidades Estaduais do Paraná foram criadas em 2001, com a Lei Estadual 13.134/01, modificada pela Lei 14.995/2006> Desde este período, até os dias atuais já foram realizados dezessete edições do Vestibular. Por um lado, foi um salto significativo para a inclusão indígena na educação superior, que é considerado um direito inquestionável. Para muitos educadores foi um salto contra o preconceito e a desigualdade.

e vários tipos de preconceitos; há falta de convívio e segurança; saudades da aldeia ou da família; e a mudança na cultura e no modo de viver.

Não é que esses problemas não sejam importantes discutir, mas a minha preocupação é com os jovens indígenas que não conseguiram ser aprovados no vestibular. Todos os anos muitos jovens indígenas se formam pelo ensino médio, e muitos que tentam uma aprovação terminam reprovados, e isso é óbvio, pois não há vagas suficientes para o ingresso de todos nas Universidades. No ano de 2017 foram 52 vagas para 754 inscritos. Esta e outras questões serão discutidas por estudantes e lideranças indígenas, no Fórum Estadual Paranaense de Educação Escolar Indígena a ser realizado no ano de 2018, do qual faço parte da coordenação.

Dados do ingresso no ensino superior impulsiona ao seguinte questionamento: o que jovens não classificados nos limites das vagas irão fazer? Muitos podem até dizer que irão voltar a aldeia de origem e trabalhar nas roças! Poderia até concordar com essa hipótese, porém a realidade presente em algumas aldeias vai contra esse pensar.

Em algumas aldeias do estado do Paraná a expectativa de uma vida boa e de um crescimento próspero para os jovens têm deixado de ser discutidos pelas comunidades, isso se deu entre o avanço do capital, e do modo capitalista no qual vivemos.

O problema é visível em todo o território brasileiro. O estado do Paraná serve de exemplo, nele vivem atualmente três etnias, povos indígenas que possuem culturas e características sociais diferentes umas das outras, e a maior parte das terras indígenas são áreas totalmente exíguas e impróprias para produção. É uma injustiça declarada, todas as terras que pertenciam aos povos indígenas, atualmente estão nas mãos de um pequeno grupo de latifundiários, ruralistas que possuem grandes áreas de terras. Quase sempre voltado para a ampliação do agronegócio, poluindo os rios e o solo pelo uso de agrotóxicos.

Com o crescimento da população indígena percebemos que não haverá terras suficientes para as futuras gerações, e o problema ainda é maior, pois os jovens que não foram aprovados no citado vestibular continuam permanecendo em suas aldeias, e, sendo obrigados a trabalhar em vários tipos de serviços. Tais como: boia fria, diaristas, balconista, comércio empregadas domésticas etc. Muitas vezes,

nem estes empregos que não exigem qualificação universitária eles encontram o que agrava mais ainda a situação dos jovens.

Diante de todos esses impasses, muitos pais acham que a escola em certa ocasião se apresenta como algo negativo para seus filhos, pois é comum ouvir dos mais velhos que às vezes é uma perda de tempo seus filhos ficarem estudando, pois estudam tanto e no final acabam voltando para o mesmo lugar e ocupação, o trabalho na roça ou na confecção de artesanato. Isso para mim que sou professor e pesquisador de nossa cultura, de nosso território, impõe preocupação com sérios pensamentos e busca de ações para tentar ajudar os parentes a resolver estas questões.

Como já foi tratado acima o problema das terras indígenas é o seu tamanho em extensão, pois existem terras indígenas com altos índices populacionais que vivem com pouca terra, e, portanto, não conseguem tirar dela o sustendo para toda comunidade.

Portanto, pensar a escola, a educação escolar indígena, exigem pensar o território e as formas de vida dos povos indígenas na atualidade.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações e reflexões realizadas neste trabalho resultaram de pesquisas bibliográficas e pesquisas de campo com entrevistas e depoimentos pessoais dos sábios, *tudjá* e dos *txamóis* Guarani que vivem nas terras indígenas do norte do Paraná. Com base nas análises narrativas foi possível discutir alguns aspectos da concepção de etno-geografia e território considerando suas visões de mundo e suas inter-relações com os conhecimentos científicos sistematizados historicamente pela sociedade ocidental e ressignificado no contexto da educação escolar indígena.

O diálogo com os interlocutores Guarani permitiu compreender como eles trabalham com o conhecimento tradicional veiculado na educação escolar, e como reelaboram seus saberes no contexto da realidade do espaço físico de suas terras Indígenas, que apresenta uma dinâmica muito particular sustentada pela (in) tensa convivência multiétnica entre Guarani, Kaingang, Xetá e outros não-indígenas.

Pude perceber através das minhas pesquisas de campo que a complexidade da vida na aldeia se materializa também na escola, onde as diferenças étnicas, culturais e linguísticas emergem e acirram os conflitos sociais e os confrontos de ideias, de visões de mundo entre as etnias e a sociedade envolvente.

Nesse contexto, os *tudjá* e os *txamóis* Guarani têm uma importância fundamental. O de revitalizar o conhecimento tradicional através da escola indígena que se deseja projetar no fazer cotidiano das aldeias. As diversidades culturais, étnicas e linguísticas presente nas aldeias do norte do Paraná mostram a abrangência do desafio colocado a todos os que atuam nas escolas indígenas para a efetivação de um ensino escolar diferenciado que atenda as especificidades de cada etnia. Que permita um diálogo crítico entre as diferenças, para que a criança e o jovem Guarani possa sentir-se valorizado enquanto etnia, cultura e língua.

Busquei também nesse trabalho mostrar a etno-geografia que vem sendo trabalhada no contexto socioespacial da Terra Indígena Yvy Porã/Posto Velho, município de Abatiá, que foi descrito no quarto capítulo. Nele apresentei a importância do território para o ensino de Geografia na escola dentro da aldeia, onde a maioria são Guarani. Procurei através do aspecto descritivo mostrar algumas mudanças históricas ocorridas no espaço de vivência Guarani decorrentes da conformação das economias regionais. Apontei a exiguidade dos espaços da aldeia e a falta de terras como um dos principais problemas enfrentados pelos Guarani,

mostrando que isso têm comprometido a própria sobrevivência física e cultural do grupo.

Ficou evidenciado em meu trabalho que, nas aldeias Guarani do norte do Paraná o espaço físico é insuficiente para as práticas de agricultura de roça, que a inexistência de matas, de água potável, rios limpos etc, são geradores de uma serie de outros problemas internos, que modifica a organização social Guarani, resultado da ocupação pelas frentes colonizadoras ao longo da história.

O processo de ocupação do espaço do norte do Paraná mostrado no início desse trabalho, afirmaram que as mudanças no espaço de vivência Guarani ocorreram em consonância com as transformações estruturais da economia cafeeira e da colonização de terras no norte do Paraná, dentro dos princípios justificado pelo avanço da modernidade da região.

No final do século XX, principalmente, os índios Guarani do norte do Paraná passaram por um intenso processo de dispersão e por grandes baixas populacionais estimuladas pelas companhias de terras e melhoramento do norte pioneiro paranaense, uma parceria entre o estado brasileiro e as empresas estrangeiras, que culminou com o avanço e a redução das terras indígenas, não só as do norte do estado como também das demais existentes. Com essa integração entre estado e empresas abriram-se então caminhos para outros empreendimentos particulares de colonização na região, pois a ideia do vazio demográfico estimulou a vinda de muitos migrantes/imigrantes para a região, impactando diretamente no espaço de vivência e na organização sociocultural do povo Guarani.

O discurso do vazio demográfico não era vazio de significados, ao contrário, era fruto de uma determinada interpretação da história da ocupação do norte pioneiro paranaense que apontava para a existência de um território “vazio”, “desocupado” e, portanto, livre do ponto de vista da reprodução do capital. Na prática, veiculava a ideia de terras onde havia apenas animais e sem história, que precisava ser incorporada ao desenvolvimento, ao progresso.

A partir das ações governamentais e do movimento colonizador como os pequenos agricultores, fazendeiros e empresários de terras, no sentido da ocupação do norte pioneiro paranaense, houve várias mudanças na demarcação das terras indígenas, no início do século passado.

A Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho, em Abatiá é um exemplo desse processo. Ao privilegiar a inserção das companhias de terras e melhoramento ao

capital privado em detrimento das comunidades Guarani, o estado do Paraná tornou-se o principal responsável pela atual situação de confinamento geográfico e cultural em que se encontram as comunidades Guarani especialmente a de Abatiá onde as condições de vida e de futuro são péssimas.

Pude perceber que diante dessa situação e da intensa pressão que os Guarani vem sofrendo por parte dos diversos setores da sociedade e das dificuldades que encontram para a manutenção de suas culturas e permanência em suas terras, tornou-se fundamental a compreensão, o reconhecimento e o respeito pelo modo de ocupação e uso diferenciado do espaço, articulados com as outras formas de territorialidades.

Nesse contexto, pude perceber que a educação escolar indígena pode contribuir para a uma reflexão crítica da sociedade acerca do processo que envolve as disputas de terras entre os fazendeiros e os grupos guarani.

Ao refletir, acerca da educação escolar indígena no contexto da globalização atual procurei responder algumas questões relacionadas às mudanças significativas verificadas nas últimas décadas no âmbito das escolas indígenas, particularmente o que trata da complexa relação multiinterétnica interna.

Apontei através de vários autores alguns avanços e conquistas obtidas nas últimas décadas em relação à legislação que regulamenta e normatiza as escolas indígenas brasileiras.

Posso afirmar que a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue é um projeto em construção e que ainda há enormes desafios e contradições a serem superados, principalmente no que se refere à conquista da autonomia pedagógica e administrativa para, de fato ter uma escola autenticamente indígena, adequada às particularidades culturais e linguísticas das comunidades, tendo sempre uma relação tradicional com o território.

Nesse contexto, os Guarani consideram a importância da trajetória socioespacial Guarani e sua relação histórica com a terra como uma prática sociocultural importante na (re) construção da noção de território guardadas na memória e na língua, compartilhadas entre os indivíduos ao longo do tempo.

A partir das informações colhidas junto aos Guarani sobre suas concepções de mundo; trajetórias de vidas; localização das aldeias onde nasceram e da experiências escolar que tiveram, foi possível perceber a importância da memória espacial como um elemento de vínculo da família Guarani com o território tradicional

onde viveram seus antepassados. Ao relembrares suas histórias, estariam indicando a importância do espaço geográfico e mostrando a etno-geografia existente em suas aldeias. Sendo fundamental para a construção da memória social coletiva vivida pelos membros da geração anterior.

A noção de território e lugar é concebido como uma categoria essencialmente relacional e dinâmica. Substantivadas por relações de parentescos, reciprocidade, estratégias e concepções de mundo distinto da sociedade nacional.

A singularidade que permeia a concepção de território justifica a hipótese que orientou este trabalho, pois a partir da afirmação da existência de saberes, conhecimentos e práticas socioespaciais Guarani, percebe-se um convívio (in) tensamente com o modo como a sociedade nacional concebe, relaciona e se apropria do espaço.

Creio que a relação com o espaço a partir das representações de mundo do povo Guarani gera, certa desorganização no modo como as questões políticas estão constituídas em um mundo predominantemente não indígena. Ou seja, sempre que houver uma alteração no modo como se pratica uma dada territorialidade, diferentes consequências tendem a se desencadear para ambas as sociedades em interação.

Dessa forma, penso que será latente a questão dos problemas territoriais e educacionais dos grupos Guarani. Atualmente, é possível sentir o movimento das gerações mais novas buscando novas práticas culturais, econômicas e sociais. Do qual se encontram lutando pela manutenção de um sistema mais igualitário.

As reflexões aqui realizadas sobre a etno-geografia com o conceito de território a partir da concepção Guarani, procurou contribuir com o debate para a construção de uma visão crítica da sociedade e da função social da escola e do currículo diferenciado.

Atualmente, sabe-se que não é fácil construir uma escola diferente e mais decente, enquanto a sociedade for desigual. Se as aldeias indígenas continuarem sendo exíguas, ela vai ser modelo à escola das cidades. Porém, creio que podemos pensar e fazer uma escola mais crítica, mais contestatória, com uma vontade de transformação mais radical.

## 9. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. 128 p.

ANDRADE, Manuel Correia. Geografia Ciência da Sociedade. São Paulo: Atlas, 1987.

ALVES, G. Dimensões da Globalização. In: ALVES, Giovanni. **Dimensões da Globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Praxis, 2001. Cap. 1. p. 15-45.

ALVES, G. A. P. A natureza contraditória do estado capitalista na era da financeirização. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 3, n. 6, p. 149-153, 1999. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/757/623>.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 169-185.

AMOROSO, M. R. Mudança de habito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, A. L; FERREIRA, M. K. L(Org.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. Cap. 2. p. 133-156.

BORGES, M. C. A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19722/11493>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BARROS, V.E.N. **Mito e história nas narrativas dos guaranis da bacia do Paranapanema**. 2011. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da casa de rezas à Congregação Cristã no Brasil: o pentecostalismo guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR**. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. UFSC: Florianópolis, 2003.

BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F. Gestão e políticas da educação. Rio de Janeiro: Dpea, 2004. 175 p.

BRAVERMAN, H. Principais efeitos da gerência científica. In: \_\_\_\_\_. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974, p. 112-123.

BURATTO, L. G. **Políticas públicas para a educação escolar indígena**. 2004. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. *Em Aberto*. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

BRASIL. *Lei no 9.394* (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASILIA. **Fundação Nacional do Índio**. Terras indígenas do Paraná. 2010. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CASASSUS, J. A reforma na América Latina no contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, p. 7-28, novembro, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>.

CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R. C. Diversidade cultural e educação escolar indígena: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R. C (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. Cap. 3. p. 87-104.

CARVALHO, E. J. G. Políticas e Gestão da Educação: retomando conceitos. In: \_\_\_\_ (Org.) **Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Maringá: Eduem, 2012. p. 13-30.

CARVALHO, M.L.B. **Das Terras dos índios a índios sem Terras o Estado e os Guarani de Oco'y: Violência, Silêncio e Luta**. 2013. 834 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHAMORRO, G. **A espiritualidade guarani: uma teologia ameríndia da palavra**. São Leopoldo: Sinodal, 1998, p. 41-92.

CLASTRES, P. **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. Campinas, Papirus, 1990.

CALLAI, H. C. **A Geografia no ensino médio. Terra livre**, São Paulo, nº 14, p. 60 – 99. Julho, 1999.

CALLINICOS, Alex. Capitalismo e racismo. São Paulo: Zahar, 2000.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

FAUSTINO, R.C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, R. C; CHAVES, Marta; BARROCO, S. M. S (Org.). **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da teoria histórico cultural**. Maringá: Eduem, 2008. Cap. 2. p. 35-56.

\_\_\_\_\_. **Educação e religião no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongaraí**. Práxis educativa, v.7, p. 239-263, 2012.

FAUSTINO, R.C; CARVALHO, E.J.G. **Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990**. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, p.67-80, jul. 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/257>>. Acesso em: 02 set. 2016.

FRANÇA, E. T. **Geografia: Paraná, 4º ou 5º ano**. São Paulo: Ática, 2008.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L; FERREIRA, M. K. L (Org.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. Cap. 1. p. 71-111.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Cap. 9. p. 197-216.

FAERMAM, L.A. A Pesquisa Participante: suas contribuições no âmbito das ciências sócias. 2014. Disponível em: <[http:// www.rchnitau.com.br/index.Php/rch/article/viewFile/121/69](http://www.rchnitau.com.br/index.Php/rch/article/viewFile/121/69) >. Acesso em: 04 jun. 2016.

GOMES, M.F.V.B. **Trajetória socioambiental de Guarapuava: leituras da paisagem**. 2009. 344 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

GALOIS, D. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** Site do ISA - Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/dgallois-1.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017.

GÓES, P. R. H. **Relatório antropológico nº 01/2010**. Curitiba 08 de julho de 2010. Disponível em: <http://url20.ca/6VJ>. Acesso em: 18 de Jun. 2017.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. 1989. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/ETNOGRAFIA/Estar lá, escrever aqui.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. **PREAL Debates**, CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <[http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr\\_det\\_and017.htm](http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr_det_and017.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. 2010. Disponível em: <<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

GRUPIONE, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In \_\_\_\_\_. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: SECAD, 2006. p. 11-37

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HARVEY, D. O fordismo. In: \_\_\_\_\_. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2003, p. 121-134.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo como destruição criativa**. INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente - v.2, n.4, Tradução. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ITF/article/viewFile/144/160>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 400 p.

\_\_\_\_\_. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói, RJ: EdUFF, 1997.

IANNI, O. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 3, n. 6, p. 129-135, 1999. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753/618>.

IPARDES. **Leituras regionais**: Mesorregião Geográfica Norte Pioneiro Paranaense. Curitiba, 2004. 141 p. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras\\_reg\\_meso\\_sudoeste.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras_reg_meso_sudoeste.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. IBGE – Cidades. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

JIMENEZ, S. V; 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 | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [28]: 119 -

137,janeiro/junho2007.Disponívelem:em<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1793/1675>.

KRAWCZYK; N. R; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Ano 01. Nº 01, 2010. Disponível em <  
<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>> Acesso em 10.05.2015.

KOZEL, Salete. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por quê? Revista RAE 'GA – O Espaço Geográfico em Análise – Departamento de Geografia da UFPR. Curitiba: Ed. Tec Art, v. 1, p. 61-78, 1998.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Disponível em:  
[www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf)

LIMA, Salvadora Cáceres Alcântara. de. Concepções de natureza e território na visão dos professores guarani da escola indígena de dourados/MS. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Sócio Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4>

LUCIANO, G. S. **O índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/museu Nacional, 2006.

LADEIRA, M. I. Espaço Geográfico Guarani – Mbya: significado, constituição e uso. Maringá: Eduem; São Paulo: Edusp, 2008. 228 p.

\_\_\_\_\_. Mbya Tekoa: o nosso lugar. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.3, n.4, p. 56-63. 1989.

\_\_\_\_\_.Necessidades de novas políticas para o reconhecimento do território guarani/apresentado 49º Congresso Internacional de Americanistas, Quito, 1997.

\_\_\_\_\_. **Yvy marãey**: renovar o eterno. In: Meliá, B. (org). Suplemento Antropológico, p. 81-100, 2000.

\_\_\_\_\_. **O caminhar sob a luz**: O território Mbya à Beira do Oceano. PUC, São Paulo, 1992.

LUZ, C. E. **A percepção da paisagem turística em São Jerônimo da Serra e Nova Santa Bárbara**: uma reflexão a partir da geografia cultural. 2015. 475 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MAGALHÃES, Gledson Bezerra; LANDIM, Francisco Otávio. A Geografia nas etapas jurídicas e institucionais da educação indígena. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 4, n.8, p. 43-53, jul./dez.2013.

MAHER, T. M. **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD, 2006. p. 39-68.

MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições, Loyola, 1979.

MELIÀ, B; T. D. El don, La venganza: y otras formas de economía guaraní. In: **Jopói: la reciprocidade guaraní**. Assunción, Paraguay. Centro de Estudios Paraguayos, 2004, p. 15-88.

\_\_\_\_\_. **A Terra sem Mal dos Guarani: economia e profecia.** In: **Revista de Antropologia**, vol. 33, USP, 1990.

MÜLLER, N. L. **Contribuição ao Estudo do Norte do Paraná.** *Geografia*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 89-118, jan./jun. 2001.

MAACK, R. **Geografia física do Estado do Paraná.** Curitiba: BADEP: UFPR: IBPT, 1968.

MORAES, J. B. **Histórias e Mistérios do Sertão do Tibagi.** Ivaiporã: MR Gráfica e Editora, 2008. p. 235.

MOTA, L. S. **As colônias indígenas no Paraná provincial.** Curitiba: Aos quatro Ventos, 2000.

\_\_\_\_\_. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kainkang no Paraná (1769-1924).** Maringá: Eduem, 1994.

\_\_\_\_\_. **História do Paraná: Pré-História, Colônia e Império.** Maringá: Eduem, 2011. p. 67-92.

\_\_\_\_\_. **Os Xetá no vale do Rio Ivaí.** Maringá: Eduem, 2013. 209 p.

\_\_\_\_\_. **A Guerra de Conquista nos Territórios dos Índios Kaingang do Tibagi.** In: V Encontro Regional de História - ANPUH-PR, 1996, Ponta Grossa-PR.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, J. A. S. As recomendações dos organismos internacionais para as políticas de financiamento da educação básica no Brasil e Portugal. In: \_\_\_\_\_. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica: os casos Brasil e Portugal.** Maringá: EDUEM, 2015, p. 203-245.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. *História Oral como fonte: problemas e métodos.* 2011. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/2395/1286>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo, Abril Cultural, Pensadores, Atica, 1976.

MARTONI, R. M. **O capital como dinamizador do território e as frentes de ataque aos caboclos do Contestado**. In: FRAGA, Nilson Cesar. *Contestado em Guerra: 100 anos do massacre insepulto do Brasil*. Florianópolis: Insular, 2012. Cap. 6. p. 141-161.

NOVAK, E. S. **Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República - 1889 a 1930**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em História, 2006.

NIMUENDAJU, C. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani**. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

OLIVEIRA, C. R. 1998. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 220 p.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OIT. Los derechos de los pueblos indígenas y tribales em la pratica: uma guia sobre el Convenio num. 169 de la OIT. Ginebra: OIT, 2009.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-dumará, 1995. 180 p. Disponível em: <[http://www.marizapeirano.com.br/livros/a\\_favor\\_da\\_etnografia.pdf](http://www.marizapeirano.com.br/livros/a_favor_da_etnografia.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

PARANÁ. Atlas comentada da geologia dos recursos minerais do estado do Paraná. Curitiba, 2001.

PARANÁ. BOLETIM. . Resultados do Censo Escolar. **Paraná**. Curitiba, p. 1-6. 8 out. 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim\\_censo\\_escolar\\_ed8.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 1119/92. Criação e implementação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/PR. Curitiba: 1992. PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 09/02. Criação e autorização para funcionamento de escolas indígenas. Curitiba, 2002.

PARANÁ. Curitiba. Secretaria de Estado da Educação (Ed.). Consultas Escolas. 2017. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 1119/92. Criação e implementação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/PR. Curitiba: 1992.

PARANÁ. Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva. Versão preliminar. Curitiba, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Classificação Climática – Segundo Köppen. 2017. Disponível em: <<http://www.geografia.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria do meio ambiente e recursos hídricos. Áreas estratégicas para conservação da biodiversidade. 2017. Disponível em: <<http://www.meioambiente.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PARELLADA, C. I et al. **Vida indígena no Paraná : memória, presença, horizontes**. Curitiba: Provopar Ação Social, 2006. 64 p. Disponível em: <[http://estagiocewk.pbworks.com/f/LIVRO\\_PROVOPAR\\_Kit\\_Indigena.pdf](http://estagiocewk.pbworks.com/f/LIVRO_PROVOPAR_Kit_Indigena.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2017.

PILETTI, C; PILETTI, N. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2014. 270 p.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. 2015. Disponível em: <[http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/13399/2/A Demolição do Direito. O Banco Mundial na Educacao.pdf](http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/13399/2/A%20Demolição%20do%20Direito.%20O%20Banco%20Mundial%20na%20Educação.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2016.

ROCHA, A. C; ECKERT, C. **Etnografia: Saberes e Práticas**. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/9301/5371>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. 182f. Tese (doutorado) – Centro de Ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROSA, M. C. C. **As parcialidades guarani no Paraná**: elementos de cosmologia e história. 1997. 68 f. Monografia (Especialização) - Curso de Sociologia, Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.

SCHADEN, E. **Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimuendajú**. 1967. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/text:schaden-1967-notas>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SOUZA, Â. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. 174 p.

SHIROMA, E. O; MARIA, C. M; OLINDA, E. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. ed. 128 p.

SILVA, C. L. **Em busca da sociedade perdida**: O trabalho da memória Xetá. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SILVA, C. L. **Em busca da sociedade perdida**: O trabalho da memória Xetá. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

TOMAZI, N. D. **Norte do Paraná Histórias e Fantasmagorias**. 1997. Tese de (Doutorado) – Faculdade de História de Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

TOMAMASINO, K. **Território e territorialidade Kaingang**. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, L.T. et al. (Orgs.) **Uri e Wãxi**. Estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: EDUEL, 2000. p. 71 – 98.

\_\_\_\_\_. **A Educação Indígena no Paraná**. 22 a REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.

Terra Indígena Xetá. Disponível em: <<http://www.noticiasagricolas.com.br/>> Acesso em: Set./2014

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

URQUIZA, A. H. A.; NACIMENTO, A. C. **Povos Indígenas e as questões da territorialidade**. In: URQUIZA, A. H. A. Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Ufms, 2013. Cap. 53. p. 53-71.

WACHOWICZ, R. C. **Norte Velho, Norte Pioneiro**. Curitiba: [s.n.], 1987. 178 p.