



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO

NHAMANDU MIRIN LUIZ ALVES ARANHA

O processo de institucionalização da educação na terra indígena do Ribeirão
Silveira - Bertioga/SP

Bertioga/SP

2023

NHAMANDU MIRIN LUIZ ALVES ARANHA

**O processo de institucionalização da educação na terra indígena do Ribeirão
Silveira - Bertioga/SP**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-graduação Stricto Sensu em
Educação da Universidade de Santos

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Universidade Católica de Santos

Bertioga/SP

2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

A662p Aranha, Nhamandu Mirim Luiz Alves
O processo de institucionalização da educação na terra
indígena do Ribeirão Silveira - Bertiooga/SP [recurso
eletrônico] / Nhamandu Mirim Luiz Alves Aranha ; orientador
Alexandre Saul Pinto. -- 2023.
143 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2023
Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Aldeia Rio Silveira. 3. História oral. 4.
educação. 5. Institucionalização. I. Saul, Alexandre. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

Nome: Nhamandu Mirim Luiz Alves Aranha

Título: **O Processo de institucionalização da educação na terra indígena do Ribeirão Silveira - Bertioga/SP**

Tese apresentada como parte integrante do processo para obtenção do título de doutor em educação apresentada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu em educação da Universidade Católica de Santos

Banca Examinadora

1. Prof. Dr. Alexandre Saul (orientador) membro titular interno

Instituição: UNISANTOS

2. Proa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota – membro titular interno

Instituição: (UNISANTOS)

3. Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese. - membro titular interno

Instituição: UNISANTOS

4. Profa. Dra. Máira Darido da Cunha – membro titular externo

Instituição: UNIVESP/FABE

5. Profa. Dra. Cristina Schmidt Silva Portero – membro titular externo

Instituição: FABE/PPG-UFBA

ARANHA, Nhamandu Mirim Luiz Alves. O Processo de Institucionalização da educação na Terra Indígena do Ribeirão Silveira - Bertioga/SP

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu uma incursão para analisar o processo histórico de institucionalização da educação na Terra Indígena (TI) do Ribeirão Silveira, tradicionalmente ocupada por povos originários ancestrais (POA), em cuja circunscrição vivem, predominantemente, Guarani Mby e Guarany (Nhandeva). Objetivou tal incursão identificar elementos que permitiram uma delimitação temporal, específica e circunstanciada, cuja seleção e análise forneceram dados de como a educação foi sendo gestada e viabilizada nesse território, circunscrito entre os municípios de São Sebastião/SP, Bertioga/SP e Salesópolis/SP. A partir desse resgate, pelas vias metodológicas da historiografia da educação, da história oral temática e da transcrição (MEIHY, José Carlos Sebe Bom, 2005, 2007, 2014) buscou-se constituir um *corpus* da arqueologia documental dos caminhos percorridos para essa institucionalização, assim como dos sujeitos que dela fizeram e fazem parte, asseverando a escola como espaço de fortalecimento estratégico para as ações de proteção do TI. Nesse curso, Silvia Rivera Cusicanqui (1987) foi decisiva para que as análises evidenciassem a dimensão epistemológica, enquanto produtora de resistência política-ideológica do método adotado. Com Antônio Torres Montenegro (2010) compreendemos a historiografia insurgente ao olhar positivista produtora da história dos “vencedores”, levando-nos a privilegiar e compreender a fala e história, especialmente de homens e mulheres comuns na produção de suas marcas no tempo. A construção da escolinha de sapé na antiga aldeia do Ribeirão Silveira, a organização Aguai, o primeiro professor guarani voluntário da escolinha de sapé José Duda, os karingués estudando fora da aldeia na escola dos juruá formam o conjunto de resultados obtidos pela pesquisa, ora apresentada. Inferimos, por fim, a confirmação da tese de que a escola representa papel importante no processo de fortalecimento e resistência dos mbya kuery sobre os processos de especulação imobiliária e demais meios de invasão da TI do Ribeirão Silveira.

Palavras-chave: aldeia Rio Silveira, história oral, historiografia da educação, institucionalização.

ABSTRACT

ARANHA, Nhamandu Mirim Luiz Alves. The Process of Institutionalization of Education in the Indigenous Land of Ribeirão Silveira - Bertioga/SP

This research developed an incursion to analyze the historical process of institutionalization of education in the Indigenous Land (TI) of Ribeirão Silveira, traditionally occupied by indigenous ancestral peoples (POA), in whose circumscription live, predominantly, Guarani Mby and Guarany (Nhandeva). This incursion aimed to identify elements that allowed a temporal, specific and circumstantial delimitation, whose selection and analysis provided data on how education was managed and made possible in this territory, circumscribed between the municipalities of São Sebastião/SP, Bertioga/SP and Salesópolis/SP . From this rescue, through the methodological ways of the historiography of education, thematic oral history and transcreation (MEIHY, José Carlos Sebe Bom, 2005, 2007, 2014) we sought to constitute a corpus of documentary archeology of the paths taken for this institutionalization, as well as the subjects who were and are part of it, asserting the school as a strategic strengthening space for actions to protect the IT. In this course, Silvia Rivera Cusicanqui (1987) was decisive for the analyzes to show the epistemological dimension, as a producer of political-ideological resistance, of the adopted method. With Antônio Torres Montenegro (2010) we understand the insurgent historiography from the positivist perspective that produces the history of the “winners”, leading us to privilege and understand the speech and history, especially of ordinary men and women in the production of their marks in time. The construction of the sapé school in the old village of Ribeirão Silveira, the organization Aguaí, the first volunteer Guarani teacher at the José Duda sapé school make up the set of results obtained by the research presented here. We infer, finally, the confirmation of the thesis that the school plays an important role in the process of strengthening and resistance of the mbya kuery on the processes of real estate speculation and other means of invasion of the TI of Ribeirão Silveira.

Keywords: Ribeirão Silveira village, oral history, historiography of education, institutionalization.

Agradecimentos

Aos povos originários ancestrais guarani da TI do Ribeirão Silveira pela resiliência e amizade;

Ao professor, orientador e amigo paciente, Alexandre Saul;

À minha companheira Waira pelo partilhar da vida cotidiana comigo, sempre e tanto;

À minha família pelo apoio incondicional às minhas andanças formativas;

À professora Maria Aparecida Franco Pereira com quem tive a alegria de conviver e orientar-me...

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos pelos ensinamentos valorosos;

Aos membros das bancas de qualificação e defesa;

Aos professores e professoras suplentes;

À prefeitura municipal de Bertioga pelo apoio;

À natureza divina;

Ao mestre Gabriel;

Ao mestre Salomão;

À força superior universal.

A todos, a todas meu respeito, meu profundo e sincero agradecimento...

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:.....	8
CAPÍTULO 1: Fundamentação teórico-metodológica.....	22
1.1. Escola, uma invenção social: da ascensão da escola ao fracasso escolar, marcas de uma genealogia da EEI.....	28
1.2. A educação escolar indígena: olhares e constatações.....	33
1.3. Educação escolar indígena no Estado de São Paulo.....	53
CAPÍTULO 2: O contexto geopolítico Guarani Mbya e sua cosmologia	
2.1. Dados gerais.....	58
2.2. Os guaranis no estado de São Paulo.....	59
2.3. Habitação e outros espaços.....	62
2.4. Atividades produtivas.....	65
2.5. Meio ambiente.....	68
2.6. Reprodução física e cultural.....	69
2.7. Inventário fundiário.....	71
2.8. A luta dos Guaranis do Ribeirão Silveira pelo direito às terras de seus ancestrais: o contexto de um problema.....	74
2.9. A historicização do município de Bertiooga/SP.....	95
CAPÍTULO 3: Vamos à Escola?	
3.1. Prelúdio.....	99
3.2. Narrativas sobre as trilhas abertas e percorridas pelos povos tradicionais originários da TI Ribeirão Silveira a caminho da educação	103
3.2. A dura realidade vivida pelos karingues mbya kuery na escola dos juruá.....	115
CAPÍTULO 4: Conclusões.....	139
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

Convém em toda proposta que utilize a história oral como metodologia, estabelecer os elos que deram origem e características ao projeto de pesquisa. No curso de tal objetivo, entendo pertinente versar algumas linhas sobre Nhamandu Mirim para que se estabeleça uma narrativa capaz de evidenciar minha simbiose com a pesquisa. Isso denota, objetivamente, fazer um recorte e botar foco no que julgo pertinente dessa jornada para contextualizar minha relação ou para melhor dizer, minha ligação com o tema que nos propusemos a investigar: o processo de institucionalização da educação no interior da Terra indígena (TI) do Ribeirão Silveira.

A escrita do proposto, em tom memorialista, em princípio e, de forma introdutória, intenciona lembrar parte da minha história de vida, de tal forma a identificar, a partir da memória, a trajetória que me trouxe até aqui. E por esse sentido, demonstrar como se consolidou, ou por melhor dizer, vem se consolidando, a relação entre o “eu” e o universo específico da pesquisa, ora apresentada.

Vale lembrar Bosi (1995, p.55), ao afirmar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” intencionando, objetivamente, as representações na produção da vida material, espiritual e afetiva.

Após a conclusão do ensino médio em 1999, iniciei minha graduação em Letras na cidade de Ribeirão Preto, SP. Confesso haver nessa época, certa declinação, também, pelo curso de história, todavia optei pelo primeiro em face de minha predileção pela poesia. Ao término do primeiro ano de graduação, fui convidado a dar aulas de literatura como professor voluntário no Centro de Apoio Popular Estudantil (C.A.P.E), que viabilizava, à época, curso pré-vestibular gratuito para alunos oriundos, majoritariamente, de escolas públicas.

No último semestre de 2003, iniciei minha atividade docente, não voluntária, como professor eventual, depois efetivo, na rede estadual pública de ensino. Dessa experiência, circunscrita em espaços escolares, surgiu uma série de questões que deram origem a minha pesquisa de mestrado, intitulada “Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?”

Concluída em 2007, a pesquisa demonstrou que a atuação do “não professor” como professor eventual evidencia, objetivamente, o processo de precarização e

proletarização do trabalho docente. Um mapeamento preliminar realizado em 2019, indicou que minha pesquisa de mestrado foi citada em 20 trabalhos acadêmicos em nível de Doutorado, Mestrado, Especializações e artigos científicos.

Pela sequência da cronologia, em meados de 2015 concluí minha graduação em pedagogia e passei em concurso público para o cargo efetivo de diretor de escola, função que assumi em janeiro do ano subsequente, junto ao município de Bertiooga, onde integro, desde então, a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação deste município; de junho de 2017 a junho de 2018 fui membro do Conselho Municipal de Educação.

Neste mesmo ano (2017) assumi a direção da Escola Indígena de Ensino Fundamental, Nhembo 'e 'a` Porã. A partir da imersão nesse território, no início pelos desígnios da atividade profissional, à posteriori, pelos laços de afetividade e espiritualidade, fui batizado dentro da tradição da cultura Guarani Mbya pelo Pajé Txapey (Gino), recebendo o nome indígena guarani de Nhamandu Mirim.

Creio que pelos laços de amizade e confiança que se constituíram e se consolidaram entre mim e os mbya residentes nas cinco aldeias constituintes desse território, fui convidado pelo cacique Adolfo Timóteo a participar das reuniões coletivas nesse território, com frequência semanal, às segundas-feiras. Nessas reuniões eram tratados assuntos diversos do cotidiano administrativo e estratégico das aldeias, das festividades, saúde e geração de renda; educação e moradia, dentre outros. Além dessas atividades, a convite, acompanhava o cacique Adolfo Timóteo em reuniões com autoridades dentro e fora da aldeia para tratar de assuntos de interesse dos Mbya como saúde, habitação, infraestrutura e educação.

Na constituição da tessitura dos dias, participei ativamente das construções das opys (casas de reza) do pajé Gino (núcleo da Cachoeira) e do meu “cumpadre” Karai Tatauende (núcleo Rio Pequeno), das cozinhas coletivas do cacique Adolfo Timóteo Wera Mirim e do meu “cumpadre” Sérgio, além da participação na construção de diversas casas de amigos nas aldeias. Participar, significou também, entrar na floresta com o grupo de xondaros para cortar e carregar as madeiras para a construção das estruturas supramencionadas, cortar palhas para a cobertura e barrear as paredes no processo de pau-a-pique.

Em algumas dessas construções fiz todo o sistema de ligação da energia elétrica, a mais recente, em setembro de 2022, da opy do cacique Adolfo quando dos preparativos para as festividades do ano novo guarani.

Àquela época eu vivia praticamente interno à aldeia, habitava dentro da floresta numa cabana rudimentar, sem paredes e coberta com palha junto ao núcleo do Rio Pequeno, onde participava todas as noites dos rituais religiosos na opy deste núcleo, sob a liderança do Karai Tatauende.

Como diretor da escola, adotei a perspectiva de apresentar e submeter todas as proposições educacionais aos mbya, principalmente às ponderações das lideranças das cinco aldeias, dos xeramõis, do vice-cacique Mauro e do cacique Adolfo.

Essa imersão privilegia e viabiliza a constituição de uma percepção historicizada de qual papel que a escola representa junto a este território.

“Para defender o povo guarani mbya dos juruá(termo utilizado pelos mbya para designar o homem branco, qual seja o não pertencente aos povos ancestrais originários. Continua seu relato afirmando que “é preciso aprender e dominar como são as armas deles”. Essa afirmação se deu em uma conversa entre mim e um amigo mbya, líder de um, dos cinco que constituem o território.

Quando indagado por mim sobre quais seriam essas “armas” afirmou que, em parte, são os conhecimentos dos brancos, aqueles passados nas escolas. Para que se entenda as leis, por exemplo, é necessário que os mbya saibam os ensinados nas escolas. Dominar esse conhecimento é dominar, também, suas armas. Isso nos ajuda a nos defender e compreender as estratégias dos juruá.

Continua seu relato afirmando que “a escola também representa um espaço de resistência e fortalecimento da nossa luta, não somente pela aprendizagem das coisas dos juruá, mas também porque na escola procuramos ensinar os costumes e tradições dos guaranis, a partir nossa cosmologia, por professores mbya.

“A gente aprende dos juruá na escola somente o que interessa para nós, o resto não aceitamos”, afirmou meu amigo em continuidade de nossa conversa. Por isso que temos os professores mbya, para ensinar os karingues (crianças) nossas tradições e assim, resistir ao processo de invasão da cultura dos juruá na nossa aldeia. Isso é resistir, também. Aprender as leis para proteger nossa terra das invasões e das construções”

Mais adiante discutiremos sobre a questão da escola, as concepções e suas intencionalidades sejam relativas aos anseios do povo mbya sejam pelas instâncias do estado, evidenciando os avanços, impasses e problemas a serem enfrentados para a constituição efetiva de uma educação escolar indígena autônoma, conforme explicitam nossas análises quando do levantamento teórico.

Quando iniciei, de forma mais sistemática, os questionamentos sobre o papel da escola para os mbya kuery, num intento de compreender tal contexto e como ele se constituiu e se consolidou, compreendi que precisaria voltar meu olhar para tempos mais distantes e estabelecer quais foram as intenções e interesses históricos originários que viabilizaram a forma de educação constituída, partindo da premissa de que a escola desempenhou e desempenha papel fundamental para o fortalecimento das ações de resistência frente às pressões (especulação imobiliária) e ameaças (invasões).

Em diligências para o levantamento de informações e documentos relativos à historiografia educacional da terra indígena do Ribeirão Silveira não foram encontrados trabalhos específicos, utilizando-se os descritores: processo de institucionalização e escola indígena EMIG Nhembo e a Porã¹ e Escola Estadual Indígena Txeru Ba e KUua-í² I, Aldeia do Ribeirão Silveira, não foram localizados trabalhos na base de dados do Scielo, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações(BDTD), considerando o filtro TODOS para os itens disponíveis (Coleções, Periódicos, Idioma, Ano de Publicação, Áreas Temáticas, Índice de Citações, Tipo de Literatura)

Restringindo para “processo de institucionalização da educação escolar indígena, também não constaram trabalhos acadêmicos. Com os descritores “institucionalização educação-indígena”, localizaram-se dois trabalhos na base de dados do Scielo, contudo apenas um trata do processo histórico de uma unidade educacional comunitária intercultural em Quito no Equador intitulado “La EIB urbana en Quito. transformaciones sociales y educativas durante la crisis global” (2020) de Freddy Simbaña Pillajo do Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI). Da Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador), todavia e seu teor não guarda relação direta com o objeto da pesquisa, ora desenvolvida.

Com o descritor escolarização e aldeia Ribeirão Silveira, localizamos, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES um trabalho intitulado “Os índios e a alfabetização, aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira de autoria de Waldemar Ferreira Netto, publicado em 2012. Apesar do título, a temática principal da

¹ Lugar das coisas que são boas.

² Deus celestial da sabedoria.

obra é a discussão sobre o processo de aquisição da língua, versando sobre os processos e procedimentos mais específicos da área linguística e não da historiografia educacional.

Utilizando os descritores escola indígena foram levantados 125 (cento e vinte e cinco) trabalhos, mas que também não guardam relação direta com o objeto de pesquisa, mas aproximam-se, na medida em que avaliam o processo histórico de escolarização dessas populações, especificamente sobre as nuances que têm levado os povos originários tradicionais a se mobilizarem e empreenderem lutas por escolas. De modo geral, os resultados das pesquisas evidenciam a luta por uma escola autônoma, capaz de estabelecer a simbiose entre os conhecimentos dos juruá e o dos povos originários ancestrais, sem que haja perda significativa de sua cosmologia, seus costumes, sua língua. Refiro-me especialmente aos trabalhos de Weigel (2002), Bergamaschi (2020) e Silva (2017).

De certo, dada a complexidade que envolve as questões da educação escolar dos povos originários tradicionais, não queremos com nossas ponderações, afirmar que para todos os povos originários o papel da escola deva ser nesse sentido.

Com os descritores escola indígena Ribeirão Silveira foi encontrada somente uma dissertação de mestrado na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o título “A lei, a norma e a prática: políticas públicas e educação ameríndia no território guarani do Ribeirão Silveira,” por Rafael da Silva Lopes, defendida no Programa de Pós-graduação em educação da USP, 2017. Esse trabalho investigou a relação entre o Estado e as escolas ameríndias do Território Indígena do Ribeirão Silveira, em Bertioga – SP. Através de pesquisa etnográfica e qualitativa, o objetivo principal era entender como a legislação educacional concernente às escolas ameríndias se dava em uma escola guarani, suas formas de apoio, controle, tensão e relacionamento.

Na leitura da dissertação de Lopes (2017) observamos a disparidade entre o que é proposto pelo arcabouço jurídico e aquilo que efetivamente é oferecido e controlado pelo Estado, bem como as diversas visões ameríndias sobre escola, seus objetivos e sua função na luta pela terra.

Na leitura deste documento observamos dois fatos que carecem destaque: o primeiro é que a pesquisa alude para os processos de formalização das ações concernentes à escolarização dos karingués, ou seja, da ação efetiva da educação escolar indígena do Estado/Município a partir da criação da escola municipal indígena, EMIG Nhembo e a Porã, em 2000. Ocorre que os dados e resultados da pesquisa, ora desenvolvida, apontam para o fato de que tais processos de escolarização se iniciaram antes da criação da escola EMIG Nhembo e a Porã, na antiga casa de pau-a-pique e coberta de sapê, nos limites da

Barra do Una (São Sebastião), e em escolas juruá e finalmente nas escolas Nhembo e a Porã e Txeru Ba Kua-í, conforme demonstraremos.

O trabalho, supramencionado, estabelece a criação da escola estadual indígena (EEI) Texdru Ba Kua-í no mesmo ano em que foi criada a EMIG Nhembo e a Porã, em 2000. Notoriamente que os resultados da nossa pesquisa constata a criação da escola estadual indígena somente em 2009, como verificaremos, também.

Outrossim, o trabalho apresenta importantes contribuições quanto à ambientação do contexto que estivemos a investigar, conforme veremos no desenvolvimento da tese.

Mesmo que de forma inicial e sintética, nossa arguição demonstra alguns resultados importantes da nossa pesquisa para o entendimento da história educacional nesse território.

Apesar de não encontramos outras referências com os descritores referidos, circunscritos à terra indígena do Ribeirão Silveira e aos processos educacionais nela instituídos pelas vias das escolas, destacamos o trabalho realizado por Ilma Saramago e Marilda Moraes Garcia Bruno intitulado “educação escolar indígena e as pesquisas produzidas em universidades públicas e privadas no Brasil: o estado do conhecimento, publicado na Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, 2020,” especificamente para as produções em nível de doutoramento entre os anos de 2006 a 2019.

Além do descritor Educação Escolar Indígena e escolas indígenas, as pesquisadoras utilizaram os seguintes descritores: Saberes e escola indígena; Cultura e escola indígena; Processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Indígena e Interculturalidade; Leitura e escrita de alunos indígenas; Práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena; Cotidiano na escola indígena; Material didático para escola indígena e Fracasso escolar de alunos indígenas. definidos os descritores, realizaram as buscas nos Catálogos de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Banco de Dissertações e Teses do Instituto de informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e por fim nos repositórios digitais das Universidades Públicas e Privadas, cujos critérios foram as Universidades localizadas em cidades das maiores capitais do Brasil, com Programa de Pós-Graduação que oferecem o curso de Doutorado em Educação, assim como segue: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);

Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Os resultados desse trabalho apontam que as pesquisas desenvolvidas em nível de Pós-Graduação em torno da temática indígena, carecem, ainda, de mais investimentos e de um acréscimo do número de produções, principalmente ao que tange à área da Educação.

Nossas análises buscaram ser desveladoras do contexto da escola da qual estamos a falar, ou seja, dos interesses e concepções que produzem historicamente escola para os mais pobres e vulneráveis e, que por vezes, reforçam a noção de fracasso escolar (Patto, 1987) com políticas e práticas de responsabilização desses sujeitos. Também foram demarcadas as balizas que orientam nosso entendimento sobre a educação escolar indígena e sua relação com o contexto educacional mais amplo. A partir dessa construção, foi possível estabelecer as nuances intrínsecas da educação escolar indígena na TI do Ribeirão Silveira.

Deste sentido, cumpriu-nos a tarefa de descrever quais conjecturas estão a ancorar nossa interpretação e perspectiva de escola, inserida em contexto sabido de globalização da economia e mundialização do mercado financeiro especulativo. Esse exercício de evidenciar aspectos decorrentes dessa relação de forças que, de modo geral e específico, constituem e operacionalizam as estruturas sociais de grupos humanos e seus indivíduos, torna-se importante na medida em que tais aspectos condicionam, inexoravelmente, a ideia de escola e o papel que ela desempenha, historicamente, na trajetória de cada indivíduo (pertencentes aos povos originários ancestrais ou não), grupos sociais e grupos econômicos.

Pensar metodologicamente em perspectivas históricas e em como as histórias são produzidas, bem como nos processos de sua reprodução, a partir das fontes orais, nos permitiu algumas problematizações iniciais para fins de constituição da tese dessa pesquisa.

- Existiram elementos motivadores e de mobilização, constituídos, compartilhados e legitimados, a priori, entre as lideranças mbya e os demais moradores da aldeia para a construção de uma escola em suas terras?
- havia modelo prévio, conceito ou ideia sobre qual seria a escola da comunidade e, portanto, reflexões acerca de elementos que direta ou indiretamente incidem sobre ela como: política pública educacional, prédio escolar, metodologia de

ensino, material didático-pedagógico, conteúdos, dentre outros, a serem implementados?

- Havia um constructo intencional dos mbya no sentido de assimilação da cultura do branco, por conseguinte das estratégias impetradas para a constituição e consolidação da estrutura social, no sentido de desenvolver, em fase ulterior, estratégias de fortalecimento e prosperidade para os mbya?
- Antes de haver escola formal na tekoá do Ribeirão Silveira, as crianças, em idade escolar, cuja obrigatoriedade é expressa legalmente, estudavam? Se estudavam, onde, quando e com quais professores?
- Sabe-se da mudança do local de instalação das casas da tekoá, localizada anteriormente próxima às margens de Ribeirão Silveira, para as proximidades do bairro de Boraceia II. Nesses termos, essa mudança tem relação com o processo de institucionalização da educação na tekoá?

Em diligência para respondermos a tais questões, é já com alguns dados e resultados iniciais, postulamos e defenderemos a tese de que a escola representa papel importante para o fortalecimento das ações que objetivam a proteção da TI contra as pressões e ameaças impetradas em face da especulação imobiliária e invasões.

Entendo que o conjunto de questões levantadas, até o momento, justifica a realização da pesquisa, conferindo-lhe relevância acadêmica, social e política. Assim apostamos na realização da mesma. Isso implicou na localização, sistematização e tratamento das informações dispersas, nos auxiliaram na composição de uma arqueologia de saberes que, no âmbito intelectual e metodológico, poderão subsidiar outras pesquisas; além disso, no âmbito da prática social, pode contribuir para o planejamento, a gestão, a estruturação das políticas educacionais, além da preservação da memória educacional local, assim como a preservação das histórias dos sujeitos nesse universo implicados.

Em curso de delinear brevemente o estado da questão, de tal forma a enunciar os problemas da pesquisa, avancemos.

A essa época, inicia-se o processo, a partir dessa vivência e dos indícios mencionados, a constituição das premissas iniciais para o delineamento e desenvolvimento dessa pesquisa, cuja perspectiva declina-se na argumentação de que a

escola representa, efetiva e estrategicamente, um espaço de resistência e fortalecimento na luta dos mbya, a exemplo da especulação imobiliária local/regional.

Nosso objetivo geral foi descrever, caracterizar e compreender como se constituiu, se organizou e se viabilizou o processo de institucionalização da educação na terra indígena do Ribeirão Silveira, demonstrando as relações entre o processo de institucionalização e manutenção da educação nesse território ao processo de fortalecimento frente aos avanços da especulação imobiliária local e invasões. Constituir uma arqueologia documental desse processo e viabilizar um conjunto de saberes que auxilie na compreensão do processo histórico e social de fortalecimento das estratégias de convivência e autonomia tanto dos mbya quanto das relações sociais intrincadas ao universo educacional nesse território, conjugam nossos objetivos secundários. Nesse cenário, compreender como foram encadeados os fatos históricos que viabilizaram a institucionalização da educação formal nesse território, foi elemento primordial.

Quando analisamos essa configuração, observa-se, agora, que a pesquisa estruturou-se em dois eixos complementares, o primeiro concernente à investigação sobre o papel da escola como espaço de fortalecimento contra os mecanismos de especulação imobiliária local; o outro declinou-se para a necessidade de se registrar a tessitura histórica de como, ao longo das décadas, as aspirações e concepções sobre educação foram sendo gestadas, instituídas e viabilizadas nesse território, partindo da cabana de pau-a-pique onde as aulas se iniciaram precariamente às estruturas dos prédios escolares existentes atualmente.

Valemo-nos dos preceitos da historiografia da educação como forma de produção de saberes para evidenciar como se constituiu o *corpus* documental que demonstrou como foi e é essa história educacional, assim como as formas pelas quais foram identificados os sujeitos que dela fizeram e fazem parte. A metodologia angular para o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito à constituição das fontes primárias, análise e tratamento documental remonta aos pressupostos metodológicos da história oral em perspectiva descolonizadora e crítica, onde as entrevistas são tomadas como fontes principais para a compreensão da ação do homem no tempo.

Nesse sentido, as contribuições da socióloga boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui (1987) foram fundamentais para situar outras nuances e viabilidades metodológicas no sentido postulado, alargando criticamente a possibilidades de utilização da história oral como metodologia de produção de saberes históricos, evidenciando sua dimensão

epistemológica. Isso significa compreendê-la enquanto produtora de resistência política-ideológica em contextos históricos sabidamente marcados por relações colonialistas de exploração, como é o caso dos países latino-americanos.

Gulbenkian (1996) trouxe elementos importantes para a compreensão das transformações ocorridas no campo da historiografia moderna, impulsionada pelas propostas revolucionárias da Escola dos Annales(1996); outrossim, as contribuições de Verena Alberti (2010) foram fundamentais para alargar o entendimento de que a história oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade.

Segundo Antônio Torres Montenegro (2010) as reflexões metodológicas que se tem feito, no plano da construção de uma historiografia insurgente ao olhar positivista, leva-nos a compreender a fala, especialmente de homens e mulheres comuns, como uma busca de desnudar os sentidos das palavras, no sentido de desvelar outra prática, outras histórias, desconstruindo a naturalização das histórias vindas de cima, dos “vencedores”.

Thompson (2002) e Ferreira (2002) trouxeram valorosos entendimentos para o fato de a história oral, por se tratar de uma metodologia fundamentalmente viabilizada pela relação entre pessoas, lançar a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação, admitindo heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Thompson afirma que a história oral

“traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade, ela potencializa o fortalecimento do sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história.” (THOMPSON, 2002, p. 44).

Ainda em sentido epistemológico, Marieta de Moraes Ferreira (2002, p.322) entende que “na recuperação da história dos excluídos, os depoimentos orais podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, como também constituir-se em instrumentos de construção de identidade e de transformação social.”

Utilizamos para análise e tratamento das narrativas, testemunhos e textos, as contribuições e experiências de José Carlos Sebe Bom Meihy, por conseguinte, do Núcleo

de Estudos em História Oral (NEHO/USP), cujas intencionalidades denotam a História Oral como uma forma singular de conhecer e analisar determinada sociedade ou grupos humanos, privilegiando a subjetividade como elemento estruturante na constituição e ressignificação da realidade.

Outro elemento concernente aos pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa como forma de codificar os testemunhos orais para o texto escrito foi a transcrição. A origem da ideia de transcrição pode ser identificada nos trabalhos realizados por Ezra Pound, que propõe que o fazer poético se assemelha a uma “recriação” da realidade.

As sutilezas dos gestos, dos silêncios, das reiteraões, postura corporal, dentre outros elementos da comunicação não verbal passam a figurar o rol de “documentos” e testemunhos a serem interpretados, questionados e validados sob a luz do método estabelecido. Compreende-se por documento todo e qualquer objeto que forneça informações e indícios sobre a tessitura histórica desse processo

Em território historiográfico, José Carlos Sebe Bom Meihy foi responsável por balizar nossas análises e reflexões considerando os testemunhos dados pelos sujeitos históricos subjetivos, aliás, até como condição de se estabelecer com mais rigor, os preceitos da historicidade e da realidade, possível.

Através da produção desse saber angular sobre a história da educação no território guarani mbya, pelas vias da abordagem metodológica estabelecida, foi possível a comprovação da tese inicial, conforme demonstraremos.

Peço licença para um pequeno desvio argumentativo, mas que compreendo de importância valorosa para o entendimento cosmológico do universo, não só da pesquisa, mas de todo o universo que transita pelas comunidades dos povos originários ancestrais

Numa prosa informal que antecedeu uma entrevista que fiz com o professor Edileno Guarani Karaí e seu pai Karaí Tatauende, (ambos meus amigos, corintianos e pertencentes à comunidade) indaguei sobre os termos geralmente utilizados para se referir a eles, enquanto sujeitos de uma determinada comunidade: índio e indígena. Ambos foram enfáticos em afirmar que os sujeitos que pertencem a sua etnia não reconhecem esses termos, argumentando que essas são formas que os juruá, de modo arbitrário costumam chamá-los; isso para nós é compreendido como ofensivo, mesmo sabendo que talvez não seja intencional tal ofensa. Perguntei a eles como seria a forma adequada de

mencionar e especificar, não somente sua etnia, mas as demais que constituem o vasto território americano. Povos Originários Ancestrais (POA) é o termo que vem sendo aceito por todas as etnias do país. Como não estava gravando, utilizei o diário de campo para proceder as anotações.

Como observa-se, geralmente, com todo cuidado, o termo indígena vem sendo usado indiscriminadamente como forma adequada e polida para se referir aos POA. Edileno Guarani Karai e Karai Tatauende, em tom de conclusão da prosa que antecedeu nossa entrevista, argumentam que para eles os termos índio ou indígena tem o mesmo e nefasto significado de pessoa sem espírito, de bárbaro e isso para nós é um xingamento, uma ofensa.

No caso específico dos guarani, o termo correto para se referir a nós é mbya kuery, onde mbya identifica a especificidade genealógica genética assim como a matriz linguística e kuery, como termo adjunto, representa o coletivo. Assim, para uma pessoa da nossa tekoá (aldeia) chamamos mbya, duas ou mais pessoas mbya kuery.

Esse pequeno desvio fez-se necessário para justificar e contextualizar a terminologia já empregada e adotada para nos referirmos aos sujeitos que constituem e vivem nessas tekoás.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos conforme segue: o capítulo introdutório apresenta as justificativas, os objetivos do estudo, o contexto da pesquisa e as principais referências teórico-metodológicas utilizadas, buscando evidenciar a coerência na utilização da historiografia da educação, tendo na história oral elemento fundamental para a constituição das fontes documentais. As sutilezas dos gestos, dos silêncios, das reiteraões, postura corporal, dentre outros elementos da comunicação não verbal passam a figurar o rol de “documentos” e testemunhos interpretados, questionados e validados sob a luz do método estabelecido. Também são desenvolvidas as questões da escola como uma invenção e construção social revestida de interesses, concepções e práticas diversas, situada, historicamente, num contexto de disputas de forças dos setores que constituem determinada sociedade.

O segundo apresenta a cosmologia, a ligação e a relação dos mbya kuery com a terra, as plantações e as formas de ocupação dos espaços. Por fim, apresentamos a luta dos mbya kuery da Terra Indígena (TI) do Ribeirão Silveira pelo território e suas relações com a escola; o processo de constituição do próprio município de Bertiooga, numa perspectiva de estabelecer relações entre as formas de produção do inchaço urbano e aumento das pressões sobre a TI. O capítulo subsequente, a partir das narrativas dos mbya

kuery e demais colaboradores, assim como da análise de alguns documentos, relatamos a trajetória educacional da TI e os sujeitos que dela fizeram e fazem parte, apontando as inferências, os resultados, os avanços e os limites da pesquisa. No último capítulo serão apresentadas as considerações finais

Foram selecionadas, inicialmente, para as entrevistas 04(quatro) membros da comunidade Mbya: o Cacique Adolfo Timóteo Wera Mirim, o Vice-cacique Mauro, o txeramõi Albino e o Pajé Txapey (Gino); Nessa fase também selecionamos um juruá técnico de carreira da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) que participou ativamente desse processo, principalmente a partir da década de 1987. Depois, conforme desenvolvimento da pesquisa, constatou-se a necessidade de coletar mais informações e dados para compreensão e confirmação das questões levantadas pela pesquisa sobre processo de formalização da educação na TI. Nesse curso, foram incluídos mais 04(quatro) membros da comunidade: Karai Nhenduá, Edileno Guarani Karai, Karai Tatauende e Djeguaká mirim.

Outra questão interessante, conforme avançavam as investigações e já com base em alguns resultados, a exemplo da descoberta de que os karingués estudaram em escolas juruá fora da aldeia antes da implementação das escolas, incluímos outra colaboradora para as entrevistas, a professora Vilma Aparecida de Almeida Ribas, pela participação direta nessa fase da trajetória educacional dos karingués residentes na TI.

Esse fluxo de acurácia das narrativas e testemunhos para validação das proposituras, encontra sustentação metodológica em história oral quando observamos que:

“há um natural afunilamento da capacidade de apreensão das diversas experiências e versões dos fatos derivados das entrevistas. Assim, da ampla determinação da comunidade de destino passa-se à definição da colônia e dela se chega à formulação das redes.”
Bom Meihy (2007, p.49)

Para melhor compreensão de tais conceitos, verificamos que ao observar a criação de mitos pretéritos e a sua repetição cotidiana, sem perder de vista aqueles que estão em curso na vida diária, podemos compreender a parte de íntima emoção secretada pela familiaridade dos fenômenos, das situações, das ideias, etc., que regressam na vida social com regularidade. É essa emoção que caracteriza a estética comunitária. O "habitus", tal

como Santo Tomás de Aquino o analisou, insiste no caráter estruturador do costume estabelecido. Maffesoli (2006)

Todas as coisas revelam que a perfeição, individual ou coletiva, não reside necessariamente num progresso sem fim, tal como postulou a pedagogia moderna, mas pode, em certos momentos, se efetivar através de uma adequação ao que se apresenta de forma recorrente: os usos e costumes, os mitos e ritos, os comportamentos habituais de uma dada sociedade. Uma espécie de criação como recriação. É exatamente isso que propunha a sociedade pré-moderna, e é possível que seja isso que é retomado na pós-modernidade e que nos remete à "comunidade de destino"(MAFFESOLI, 2006, p. 282)

A partir de uma postura comum de um passado filtrado pelo vivência coletiva se formaria uma comunidade de destino que seria matéria de registro e verificação da história oral. Bom Meihy (2007). Em nosso caso, a comunidade de destino é a Tekoá do Ribeirão Silveira.

Colônia é definida pelos padrões gerais de parcela de pessoas de uma mesma comunidade de destino. Se comunidade de destino é o todo, colônia é sua primeira divisão, ainda que em bloco grande. Deve existir um critério explícito para se proceder à divisão do todo, pois a finalidade da colônia é facilitar o entendimento do coletivo que se perderia sentido na abrangência. Bom Meihy (2007).

Pelo primeiro afunilamento, inicialmente, os (05) primeiros colaboradores citados, o cacique e o vice-cacique pela posição social e política que ocupam dentro da tekoá; o txaramõi Albino e o pajé Txapey por serem sujeitos que tiveram participação direta na história educacional da TI e são os mais velhos dentro da tekoá; por fim, temos ainda o juruá técnico da FUNAI, que por motivos genealógicos, não incluímos na colônia, para não incorrerem em erro metodológico, sem negligenciar, é claro, a participação e colaboração substantiva dele para pesquisa.

Conforme mencionamos, foi necessário incluir novos membros à colônia, Karai Nhenduá, Edileno Guarani Karáí, Karai Tatauende e Djeguaká mirim; do mesmo modo incluímos a professora Vilma, que mesmo não fazendo parte da colônia, trouxe contribuições singulares para o desenvolvimento da pesquisa, também. Entre todos os colaboradores, Karai Tatauende, Djeguaká mirim e Karai Tatauende formaram a rede.

A “rede”, por sua vez, é uma subdivisão da “colônia”, portanto a menor parcela de um a “comunidade de destino”. Dentro da “colônia” é possível identificar segmentos

ainda mais estritos que possuam feições singulares, Bom Meihy (2007, p. 54). No capítulo de análise das narrativas trataremos das especificidades de cada colaborador(a) partindo desse conhecimento sobre comunidade de destino, colônia e rede.

CAPÍTULO 1: Fundamentação teórico-metodológica

É sabido, tanto antes quanto depois do advento da escrita, a produção, a guarda e a transmissão do conhecimento e da memória não deixou de ocorrer pela forma oral. Com o tempo, especialmente com a chamada modernidade e sua racionalidade científica (no caso, do avanço tecnológico na área da comunicação), a escrita e outras formas de registro e difusão do dito conhecimento foram tomando uma dimensão supostamente garantidora de eficiência, fidelidade e objetividade em detrimento da forma oral, então questionável sobretudo pela subjetividade.

Gulbenkian (1996) chama nossa atenção para o fato de que as ciências sociais por longo período e guiada pelos pressupostos daquela racionalidade positivista, em detrimento tanto informações/testemunhos quanto de seus portadores, privilegiou aqueles como fontes confiáveis.

O resgate epistemológico dessa prática milenar da oralidade como meio de produção de conhecimento, da história dos homens em seu tempo, é viabilizado, sobremaneira, por vias da história oral, cujos testemunhos e sujeitos passam a caminhar, novamente, para lugar central em produções acadêmicas e de conhecimento. (PEREIRA NETO et al, 2007).

Essa retomada emerge, em grande medida, a partir do século XX, como já amplamente reconhecido pela comunidade de historiadores e

foi marcado por profunda renovação metodológica no que se refere à produção de conhecimentos históricos. Impulsionados principalmente pelas propostas revolucionárias da Escola dos Annales, pesquisadores de diferentes países do mundo, em um movimento contínuo e crescente, foram se deixando seduzir por novos objetos e temas, por novas formas de abordagem da realidade histórica, por renovados procedimentos metodológicos e pela fascinante contribuição da interdisciplinaridade. GULBENKIAN, 1996, p. 176)

Assim, a História oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade. (ALBERTI, 2010)

Segundo Antônio Torres Montenegro (2010), as reflexões metodológicas que se tem feito, no plano da construção de uma historiografia insurgente ao olhar positivista, leva-nos a compreender a fala, especialmente de homens e mulheres comuns, como uma busca de desnudar os sentidos das palavras.

Edward Palmer Thompson, historiador inglês, alude que

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e dos outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 2001, p. 44).

Tem-se, pois, e, finalmente, aberto perspectivas para a produção de conhecimento inovadores sobre história de temas e sujeitos históricos usualmente relegados a segundo plano pela historiografia mais tradicional, como nos ensina Gulbenkian (1996).

Montenegro (2010) argumenta que esse movimento revela um combate, uma luta na história, um desfazer de laços e ciladas que tendem para o controle sobre a vida e a prática dos trabalhadores pobres e, por que não, sobre nós mesmos.

Marieta de Moraes Ferreira (2002, p. 327) entende que “na recuperação da história dos excluídos, os depoimentos orais podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, como também constituir-se em instrumentos de construção de identidade e de transformação social.”

Cabe-nos, então, argumentar em dois tons, o primeiro aludindo sobre aspectos constitutivos de construção de identidade e de transformação social da história oral e o segundo especificando as especificidades acadêmicas e metodológicas dela, ambos

intrínsecos inexoravelmente à história oral como adotamos. Não queremos com tal intento instituir, de forma pueril, uma dicotomia entre ambos os tons, posto que são, em verdade, a constituição de uma única tessitura, uma única canção.

Nesse curso, o pensamento da socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (1987) sobre a dimensão epistemológica da história oral - enquanto produtora de resistência política-ideológica em contexto histórico e sabido de conservadas relações coloniais, caso da América Latina – se apresenta pertinente para entendermos o papel da história na contemporaneidade deste continente. (PEREIRA NETO et all, 2007).

A historiadora chilena Claudia Zapata Silva (2007) pesquisadora da historiografia indígena a partir do lugar de enunciação mapuche (no Chile) e aymara (na Bolívia), afirma que

Para los historiadores indígenas, a historia nacional, em que se distingue cronologicamente los períodos del descubrimiento, conquista colonial y republica, tiene que ver poco o nada con la situación de población indígena. Em su própria lectura, la historia que se abrió a partir de la conquista ha sido la de una sucesión de etapas coloniales. Em la producción escrita de estos historiadores, se sostiene consistentemente que el colonialismo español, criollo e mestizo se ha sustentado principalmente em el dominio ideológico que inferioriza a la población indígena. Se ha negado así cualquier posibilidad al indio de constituirse em sujeto: o era el niño sin capacidad de discernimiento durante el regime colonial, o era el bárbaro amenazante del siglo XIX, o era em indio desvalido del indigenismo durante el siglo XX. (CLAUDIA ZAPATA SILVA, 2007, p. 172)

Para Cusicanqui (2008) é fulcral que a história oral não se oriente somente pela viabilidade e qualidade que apresenta potencialmente como fonte primária e tão somente pelos aspectos metodológicos disciplinares acadêmicos. Gulbenkian (1996) defende haver um potencial epistemológico na história oral que reside no fato de que é possível produzir, com ela, conhecimento crítico.

Em parceria com intelectuais indígenas e mestiços, a partir da experiência da Taller de Historia Oral Andina (THOA), Silvia Rivera Cusicanqui desenvolve trabalhos cujos temas objetivam a produção de um pensamento crítico no interior das estruturas de produção da história, da historiografia sobre os povos tradicionais.

Nesse caminho, segundo a socióloga, a história e a historiografia se colocam para o movimento social boliviano como questão central, face a um passado colonial,

imprimindo ao presente recente fundamento para a expressão da identidade cultural e política indígena e de enfrentamento daquela versão eurocêntrica e norteamericana. Souza (2012)

Lo oral indio es en Bolivia el espacio fundamental de la critica, no solo al ordem colonial, sino toda a concepción occidental de la história, que sitúa lo ‘histórico’ tan solo a partir de la apación de la escritura, y legitima por lo tanto la invasión colonial como heróica misión “civilizadora”. (RIVERA CUSICANQUI, 1987, p. 9))

A socióloga relata que os projetos de história oral da THOA objetivam colocar em prática as exigências de recuperação histórica dos movimentos indígenas. “La recolección de testimonios por hablantes nativos del aymara permite superar las brechas de comunicación habituales, pero además, la devolución sistemáticas de resultados permite que la “fidelidad” de la información recogida sea evaluada en términos de los intereses y percepciones de los comunarios y dirigentes aymaras. (RIVERA CUSICANQUI, 1987, p. 8)

La história oral en neste contexto es, por eso, mucho más que una metodología “participativa” e de “acción” es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores, y se la base del ejercicio es mutuo reconocimiento y la honestidad en cuanto al lugar que se ocupa en la “cadena colonial”, los resultados seran tanto más ricos [...] Por ello, al recuperar o estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, o processo de sistematização assume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos ativos de reflexión y conceptualización, ya no entre un “ego cognoscente” y un “otro pasivo”, sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada un tiene del otro (RIVERA CUSICANQUI, 2008).

Conforme explícito, temos a menção direta da relação entrevistador e entrevistado e, para além, a resultante desse processo, dessa prosa. Processos e procedimentos que descreveremos detalhadamente mais a frente, por ocasião de reportarmos o segundo tom.

Quanto ao primeiro, ainda, cumpre-nos notar que Cusicanqui (2008) vê potencial epistemológico na história oral, pela ênfase delineada, como um processo de descolonização intelectual, pois viabiliza um novo tipo de interação entre o sujeito do

conhecimento (entrevistado/colaborador) e o sujeito a conhecer (entrevistador), contexto contíguo, dentre outros, da produção historiográfica que se queira desmembrada das versões monumentalizadas dos colonizadores ou das ciências a que elas aludem.

Delineado os pressupostos basilares da história oral em seu sentido crítico e descolonizador, voltemo-nos para processos e procedimentos concernentes a essa metodologia, notadamente amalgama à postulada. Dito isto, dobremo-nos, doravante, ensinar para os aspectos relativos ao segundo tom e suas especificidades.

Utilizamos para análise e tratamento dos textos ou testemunhos, as contribuições e experiências de José Carlos Sebe Bom Meihy, por conseguinte, do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO/USP), cujas intencionalidades denotam a História Oral como uma forma singular de conhecer e analisar determinada sociedade ou grupos humanos, privilegiando a subjetividade como elemento estruturante na constituição e ressignificação da realidade.

Para os historiadores Meihy e Holanda,

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 15).

Meihy (2005) categoriza a História Oral em três tipos principais: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Intencionou esta pesquisa utilizar a história oral temática, cuja ênfase declina-se na perspectiva de compreender uma temática, um assunto específico, preestabelecido. A objetividade é mais direta, aproximando-se mais da apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Procura buscar a verdade pela narrativa de quem presenciou um acontecimento, ou dele tenha alguma versão. Nesta modalidade, os detalhes da história pessoal do narrador só interessam quando se relacionam, ou revelam, aspectos úteis à informação temática,

Nessa perspectiva, o colaborador que narra sua vivência e trajetória constitui-se como coautor com quem se estabelece, inexoravelmente, uma relação de cooperação e confiança, cujas bases assentam-se, sobremaneira, pelos preceitos da ética.

Outro elemento concernente aos pressupostos metodológicos adotado nesta pesquisa como forma de codificar os testemunhos orais para o texto escrito foi a transcrição. A origem da ideia de transcrição pode ser identificada nos trabalhos realizados por Ezra Pound, que propõe que o fazer poético se assemelha a uma “recriação” da realidade (Marcela Boni Evangelista, 2011).

Valendo-se dos estudos de Roland Barthes, Meihy (1991) alude sobre o “teatro da linguagem”, ou seja, nas palavras deste, a transcrição é a teatralização do que foi dito, a recriação da atmosfera da entrevista.

É plausível, a partir desses estudos, a amplitude das significações da palavra, de e em seu estado e sentido de grafema, exclusivamente, atingindo outros contornos e significados impressos pela presença do corpo e, que a recriação ou negociação da realidade formada por palavra e corpo, estão intimamente ligados e em constante movimento.

As sutilezas dos gestos, dos silêncios, das reiteraões, postura corporal, dentre outros elementos da comunicação não verbal passam a figurar o rol de “documentos” e testemunhos a serem interpretados, questionados e validados sob a luz do método estabelecido. Em território historiográfico, José Carlos Sebe Bom Meihy foi responsável por reflexões que passaram a considerar os testemunhos dados pelos sujeitos históricos subjetivos, aliás, até como condição de se estabelecer com mais rigor, os preceitos da historicidade e da realidade, possível.

Especialmente no que diz respeito à documentação produzida em pesquisas de história oral, o fazer transcriativo seria indicado para estimular a produção de um tipo de conhecimento compromissado menos com a rigidez de uma textualização literal na passagem do código oral para o escrito do que com o sentido do discurso construído em condições específicas, pautadas na negociação de subjetividades que representa a entrevista. Evangelista (2011)

A transcrição é assim um fundamento-chave para a história oral, pois, sendo ela aplicada ao estudo de grupos, comunidades e indivíduos, abandona os estritos caminhos da racionalidade e se abre às convenientes dimensões subjetivas. A noção de transcrição ganha novos sentidos na história oral, pois sugere a fatalidade da transcrição como ato de criação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado. (MEIHY, 2007, p. 136)

Nas literais palavras de MEIHY (1991, p.33) “o processo da transcrição, enfim, implica evidenciar o narrador em sua essência maior”.

As entrevistas reeditadas são muito trabalhosas e para que o “teatro” se realize, impõem-se situações variadas, e não raro a complementação de palavras e frases que não foram mais que insinuadas. Nesse procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas pelos colaboradores. Desde o ato da gravação dos depoimentos, a honestidade de propósito deve se impor, garantindo ao narrador a certeza de que ele verá o texto final, autorizando-o ou não. (MEIHY, 1991, p. 31)

Por intenção do rigor metodológico vale lembrar do que nos ensina MEIHY(2005), quando de sua observação de que as memórias-reminiscências presentes nos relatos orais não, por si só, sinônimo de História Oral. A transmutação dos relatos orais em História Oral, propriamente dita, se deu por meio da aplicação sistemática do método, que é um recurso utilizado para elaboração e análises de documentos e estudos referentes à existência de pessoas e de grupos humanos.

As leituras mobilizadas auxiliaram na complexa produção de um conhecimento histórico singular e historicizado dos caminhos, lutas, intenções e concepções mbya kuery do território indígena do Ribeirão Silveira que levaram à instituição e ampliação da escola indígena, viabilizada pela dialética existente entre os acontecimentos históricos e sociais e os sujeitos neles inscritos - individual ou coletivamente.

1.1. Escola, uma invenção social: da ascensão da escola ao fracasso escolar, marcas de uma genealogia da EEI.

Parece haver, de forma sumária, plausibilidade na justaposição do termo institucionalização da educação e prédios escolares, ao menos no que convencionou-se chamar de escola moderna. Deste modo quer-se dizer que esse processo, contíguo aos objetivos dessa pesquisa, principiam justamente do contexto histórico, econômico, cultural e educacional mais amplo ou seja a escolarização das comunidades indígenas em prédios escolares denotam a dialética contida no binômio intrínseco: sistemas de ensino e as escolas, indígenas ou não, e as estruturas e concepções, a priori aludidas.

Deste sentido, cabe-nos a tarefa de descrever quais pressupostos estão a ancorar nossa interpretação e perspectiva de escola, inserida em contexto sabido de globalização

da economia e mundialização do mercado financeiro especulativo. Esse exercício de evidenciar aspectos decorrentes dessa relação de forças que, de modo geral e específico, constituem e operacionalizam as estruturas sociais de grupos humanos e seus indivíduos, torna-se importante na medida que tais aspectos condicionam, inexoravelmente, a ideia de escola e o papel por ela a ser desempenhado em cada indivíduo – indígena ou não, grupos sociais e grupos econômicos, historicamente.

Para falar da história dessa escola, falemos de outra: os “Guarani tem o seu sistema de educação, não é separado, está tudo junto. Tem a OPY e se ensina tudo junto”, advertiu José Cirilo, por ocasião do encontro com Maria Aparecida Bergamaschi (2005) na aldeia para falar da escola que estavam cogitando solicitar à Secretaria de Estado de Educação. A pesquisadora postula que ao afirmar e tipificar a educação do povo Guarani, o cacique da Tekoá Anhetengúá fez questão de frisar o seu conhecimento de outra forma de educação, uma educação “separada”, alheia a sua cosmologia. Nesse curso, o cacique faz alusão à sociedade acidental moderna, que tem na escola uma forte referência para as práticas educativas compartimentalizadas, como veremos.

Na perspectiva do sistema guarani, o cacique explicita um entendimento global da sociedade e do mundo. Tal entendimento ressoa em Balandier (1997, p. 156), quando diz que nas sociedades tradicionais a ordem social e a ordem cósmica são indissociáveis e equivalentes e as “teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais, unificadoras”. O saber, acessível a todos, “é dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos”, que o fragmenta.

O modo de ser Guarani, enquanto totalidade cósmica, estranha a setorização e disciplinarização que marcam o conhecimento e as instituições ocidentais da modernidade. Essa escola do “branco”, instituição moderna, é percebida como constituidora de uma outra funcionalidade, de uma outra ordem, a ordem ocidental. Bergamashi (2005)

Essa ordem é resultante “de la trama milenar tejida por ese trigno cosmológico”: “helênica, cristiana y moderna” (Dorneles, 1996, p.62 apud BERGAMASHI, 2005, p. 173).

Não só a escola é resultante desse processo, mas a força que propulsionou a conquista e colonização do Novo Mundo pela Europa se deu justo no cruzamento das concepções de mundo medieval, cristã e moderna renascentista, ideias que passaram a

conviver, modificando-se mutuamente; “a europa renascentista, impulsionada pelas marcas evocadas no passado helênico, constrói as premissas do pensamento científico, que caracteriza a modernidade ocidental. (Bergamashi, 2005, p. 173)

No interior da cosmologia ocidental moderna, inspirada na ciência que ordena o mundo e fragmenta o conhecimento, constitui-se a escola, como um projeto educativo para a formação do cidadão, com uma identidade nacional. Elias, 1994, argumenta que o controle do indivíduo, na sociedade moderna, saiu das mãos das tribos, das paróquias, dos feudos e transferiu-se para um Estado centralizador e urbano.

A sociedade, mais complexa e especializada, implementou formas de segregação espacial e temporal, particularmente das crianças e jovens, tornando a trajetória educativa cada vez mais longa e complicada, distanciada da família e do trabalho. A escola, assentada numa verdade supostamente universal da ciência e da razão, no cristianismo e no conhecimento disciplinar, com o tempo, passou a ser obrigatória, expandindo-se para propagar o processo civilizador, desencadeado a partir da Europa. A ideia de escola como lócus específico e único de educação adquiriu universalidade e naturalizou-se. A sociedade ocidental moderna tornou-se escolarizada. (BERGAMASCHI, 2005, p. 174)

Gestada na transição do período medieval para o moderno, potencializada pelo Iluminismo que projetou a instrução pública a partir dos Estados Nacionais e organizada pela ciência positivista, que ordenou a sociedade e aprofundou o conhecimento disciplinar a partir do século XIX, a escola se afirmou como instituição legítima e fiel depositária do conhecimento humano produzido, tornando-se obrigatória para a socialização da infância e modelagem dos adultos futuros. Somente ela, a escola, apregoada da claridade moderna racionalista, fracionadora e “iluminada” poderia romper as eras de “escuridão”.

É essa razão que se transfigura e faz surgir uma ordem pedagógica que se pretende verdadeira e universal (Dorneles, 1996) e passa a ocupar espaços consideráveis no imaginário de todos os setores da sociedade. A ascensão da escola moderna na europa e nas américas resulta, não só das iniciativas dos governantes, mas, sobretudo, da força reivindicatória dos setores trabalhadores, operários e camponeses. A escola passa a figurar no imaginário de quase todos e no cotidiano de apenas alguns, dependendo do grau econômico a que pertencesse. Essa escola para poucos, ao longo do anos, passa a se abrir para a grande parcela da população, constituindo o que convencionou-se chamar de “escola de massa”.

Observamos com Canário (2008) a consolidação dos modernos sistemas escolares fez-se, justamente, na transição de regime em contexto das novas sociedades industriais, cujos pressupostos expressam as matizes do capitalismo liberal, representando uma inovação nos modos de socialização. Nas palavras de Queiroz (1995, p. 6), uma forma diferente de “fabricar o ser social”. (apud CANÁRIO, 2008, p. 2).

O período circunscrito entre 1945-1975 é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, resultado tanto da mobilização e lutas impetradas pelos grupos sociais até então excluídos de direito ao acesso e permanência nas escolas quanto ao aumento da oferta (políticas públicas). Este movimento de corrida às escolas, ou seja, a explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola, marcando a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. Canário (2008)

A abertura dos sistemas escolares à população até então excluída deflagra uma euforia e otimismo em relação à escola; mais escolas, promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade foram os elementos que subsidiaram a constituição desse cenário, abalado somente a partir dos anos setenta.

Esse novo quadro social profundamente industrializado e tecnológico imprime grandes transformações na estrutura, nas concepções e práticas sociais. Tais mudanças alteraram profundamente as bases de relações do sujeito consigo mesmo, e deste com a própria sociedade de modo geral. Contribuíram para essas transformações fatores de ordem econômica, política e ideológica, bem como o próprio movimento de transformações culturais que alteraram modelos de conduta, conhecimentos e costumes. Aranha (2007)

O recente processo de globalização do mercado tem no neoliberalismo o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. As mudanças no desenvolvimento tecnológico, impulsionadas pelo capitalismo, têm provocado modificações profundas na organização do trabalho e na sociedade. A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia econômica e política (HYPOLITO, 1999, p.92).

Esse processo de reorganização e transformação social incide diretamente no modo de agir dos indivíduos que compõem a sociedade. No bojo deste movimento, a educação também sofreu profundos impactos advindos dessas transformações. Essa

reestruturação da sociedade tem requerido, segundo Hypolito (1999), uma reestruturação da educação que vê a passagem do controle público da escola regido pela sociedade (político) para o controle privado, diretamente regido pelo mercado (econômico) com seus critérios de eficiência e produtividade.

O Estado, orientado cada vez mais pela política do estado mínimo, principalmente nos países pobres, encontra-se cada vez menos presente na oferta de serviços à população menos privilegiada social, cultural e economicamente. Aranha (2007)

Com efeito, as ilusões relativas à constituição do estado de direito para todos, sob a perspectiva da “sociedade de abundância” dá lugar ao início do processo do fracasso escolar, por um lado como movimento sinérgico à crise mundial da educação, por outro justaposto à verificação da falência das promessas da escola.

A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. Canário (2008, p.9)

Nesse sentido o sistema escolar passa a reproduzir e amplificar as desigualdades sociais. Nas palavras de Paulilo, quando do desenvolvimento de um estudo sobre o processo histórico do fracasso escolar, a missão da escola “é reforçar a marginalidade produzida socialmente no sistema capitalista”, (2017, p. 4).

É a exclusão pela inclusão; na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de ser vista como uma instituição produtora de justiça social num mundo marcado pelo acúmulo de capital e de concentração das riquezas produzidas mundialmente.

Canário (2008) observa que crescem as críticas ao modelo de desenvolvimento, à medida que emergem as “desilusões do progresso”. Se a promessa e o modelo de desenvolvimento, associados à expansão da oferta escolar e educativa, cedo começaram a frustrar as expectativas que alimentaram uma euforia, porventura desajustada, também as promessas relacionadas com um acréscimo significativo das taxas de mobilidade social ascendente e com uma redução das desigualdades sociais foram postas em causa, na fase final deste período,

a escola, na configuração histórica que conhecemos é obsoleta. Padece, de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Canário (2008, p. 79)

Inseridas as balizas que orientam nosso olhar quanto ao projeto de escola e de educação formal no Brasil, sobretudo na educação básica pública não indígena, cumpre-nos, ainda, estabelecer a relação entre o postulado e os fatores que imprimem identidade, características e personalidade singulares ao processo implementação de escolas nas nas comunidades indígenas no estado de São Paulo, por conseguinte na terra indígena do Ribeirão Silveiras, compreendida como subsidiária e adaptada desses sistemas e modelos, cujas resultantes, pelo nosso diálogo, pôde se evidenciar.

1.2. Educação escolar indígena: olhares e constatações

Em tom de prelúdio para as nossas proposituras, cremos oportuno lançar mão dos estudos e perspectiva convergente Melià (1979), Fernandes (2009) e Lopes da Silva (1981) que demonstram que os povos indígenas possuem métodos próprios de formação de seus indivíduos enquanto membros do corpo social ao qual pertencem.

É uma educação que atinge igualmente a todos e que socializa os conhecimentos essenciais à sobrevivência e ao bem-estar. “A oralidade, como elemento crucial destas sociedades, reúne as pessoas e faz com que educar e aprender sejam atividades coletivas, comunitárias”. Aracy Lopes da Silva (1981, p.11 e 12).

Em oposição diametralmente oposta à educação tradicional indígena, ao longo de mais de quatro séculos, foram impostos aos povos indígenas diferentes meios de instrução, cujas premissas viabilizaram a forma de domínio através da evangelização, letramento e aculturação. Apesar disso, a apropriação da educação escolar pelas comunidades indígenas tem se tornado, cada vez mais, uma importante ferramenta de sobrevivência e resistência desses povos, especialmente desde meados da década de 1970.

Aracy Lopes da Silva (1981) argumenta sobre a importância da relação entre a educação tradicional e a educação escolar, de tal modo a atender os preceitos objetivados pelas comunidades indígenas. Nesse sentido a educação escolar traz consigo a potencialidade das informações novas, refere-se a uma ordem social e a códigos, cuja educação tradicional dos povos indígenas não objetivou, à priori, até mesmo pelas questões sociais e culturais; essa nova ordem impõe-se através do fato histórico do contato entre indígenas e não-indígenas e é, geralmente, prezada pelos povos indígenas como meio de compreender a realidade mais ampla que integram e passam a figurar, construindo formas próprias de defesa contra a dominação e a violação de direitos constitucionais. Dessa forma, a educação escolar é encarada hoje por muitos grupos

indígenas como necessária para a sua sobrevivência e manutenção de sua cultura, quanto maior e mais próximo for o contato com a sociedade envolvente.

A história dos processos de escolarização junto aos povos indígenas pode ser dividida basicamente em quatro períodos: o primeiro marcado pela atuação de missionários católicos; o segundo pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no início do século XX, passando pela sua dissolução e o surgimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em seu lugar, a qual dá continuidade às práticas de escolarização dos indígenas por meio de uma parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL); o terceiro período tem por característica o surgimento de organizações não governamentais e organizações indígenas entre as décadas de 60 e 70 do século XX; o quarto e último é marcado, a partir dos anos 1980, pela “iniciativa dos próprios povos indígenas, [...] que decidem definir e autogerir os processos de educação formal” (FERREIRA, 2001, p.72).

Este último período é impulsionado pela formação de organizações indígenas, e em especial, pela União das Nações Indígenas (UNI) a partir da qual Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns – dentre os quais destacam-se: a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados. (FERREIRA, 2001).

Com efeito, a década de 1990 pode ser considerada um divisor de águas na história da educação escolar indígena no Brasil, uma vez que propiciou um novo projeto de Estado e de sociedade em que as escolas indígenas podem ser “diferenciadas, “bilíngues” e “interculturais”, e cada comunidade indígena tem a prerrogativa de definir seus projetos pedagógicos e curriculares segundo sistemas educativos próprios. A extensão desses direitos permitiu, assim, a apropriação da instituição *escola*, atribuindo-lhe nova identidade e função. (LUCIANO, 2013)

A década subsequente congrega importantes avanços na política de Educação Escolar Indígena. Em 2010, foi criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Em 2011, foi publicada a Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011 que alterou a LDB para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 5). Em 2013, foi instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE); criado o Programa Bolsa

Permanência, além da instituição e regulamentação da Ação Saberes Indígenas na Escola. Em 2018, foi concluída a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, retomando discussões e deliberações da I, realizada em 2009. Em 2015, foi criado por professores indígenas o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

Nesse curso histórico, a educação escolar passa a ser reivindicada pelos indígenas, de modo a atender aos interesses de suas comunidades, movimento conceituado como “indianização das escolas” (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p.129).

Esse movimento por uma educação escolar específica e diferenciada, ao receber a chancela da Constituição de 1988, deixa de ser puramente uma reivindicação ou resultado de experiências isoladas apoiadas por organizações não governamentais para se tornar uma política pública de abrangência nacional. (SILVA, 2017)

A educação escolar indígena é assumida, enquanto política educacional, pelo Ministério da Educação (MEC) em 1991 (BRASIL, 1991³) e começa a ser normatizada de maneira a atender as principais reivindicações dos povos indígenas conforme determina a legislação pertinente. Não raro, a própria estrutura e interesses adjacentes ao estado impõe inúmeras barreiras à efetivação desse projeto educacional escolar indígena.

Decorrido aproximadamente 30 anos desde a publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena pelo MEC, em 1993, e a subsequente construção de um avançado arcabouço normativo, o que deveria, em tese, garantir aos povos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, constata-se, ainda, que a educação escolar indígena agoniza e carece dos meios para a sua efetivação.

Especificando melhor essas carências, Na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) realizada em Luziânia/GO em 2009, figuraram entre as discussões e propostas, as reivindicações relacionadas à infraestrutura: construção de escolas, serviços de reforma, ampliação, construção de quadras esportivas, instalação de energia elétrica, equipamentos tecnológicos, instalação de linha telefônica e conexão com a internet, construção de salas de leitura, bibliotecas, videotecas e brinquedotecas, envio de mobiliário adequado à faixa etária dos alunos e a viabilização de acesso a algumas escolas como a disponibilização de barcos, jipes e melhoria de estradas.

³ BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

A II CONEEI - 2018, decorridos nove anos da primeira, demonstra que os problemas à montante constituíram e subsidiaram, novamente, os debates centrais nos cinco eixos de trabalho, cuja jusante aprovou vinte e cinco propostas e prioridades para a efetivação do Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) que, via de regra, carecem de meios efetivos para transmutarem do campo teórico-normativo para a implementação efetiva, tanto das condições estruturantes quanto das pedagógicas.

Lançamos mão desse documento por entender que ele constitui a narrativa de suas próprias histórias, como resultado das avaliações, inferências e proposituras diretas dos povos ancestrais originários, denotando, ética e efetivamente seus anseios, suas prioridades, seus desejos, seus sonhos, seus direitos, suas vozes.

Deliberação priorizada 1, Eixo 3.

Temas: Categoria professor indígena e planos de cargos, carreiras e salários; concursos; Aumento salarial e benefícios

Redação: Que a União, dos Estados, o Distrito Federal e nos Municípios valorizem os (as) professores(as) e demais profissionais indígenas da Educação Escolar Indígena, com aprovação de leis para a criação das categorias de Escola Indígena e Professor Indígena, regulamentação dos planos de cargos, carreiras e salários e realização de concursos públicos específicos e diferenciados, com a garantia de participação indígena nas comissões organizadoras de elaboração dos editais. Nesses documentos, devem estar garantidas as condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções e a formação, respeitando a Lei do Piso Salarial Nacional, com resguardo de participação das organizações indígenas e atendimento das demandas e especificidades de cada povo;

Deliberação priorizada nº 2 - Eixo 1.

Temas: Sistema próprio da Educação Escolar Indígena; Territórios Etnoeducacionais

Redação: Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, a partir do qual Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurem a implantação da Política dos territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas.

Deliberação priorizada nº 3 - Eixo 1.

Temas: Infraestrutura, Transporte escolar; Alimentação escolar (Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena)

Redação: Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios Alterem e/ou criem leis e normas específicas, administrativas e jurídicas, que garantam: a) a construção, reforma e ampliação da estrutura física das escolas indígenas, com consulta prévia às comunidades sobre os projetos arquitetônicos adequados à identidade cultural e à realidade geográfica de cada povo indígena, equipando-as com mobiliário e materiais apropriados, conforme preconiza a legislação de Educação Escolar Indígena prevendo o controle social na elaboração e acompanhamento em todas as fases da execução; b) o transporte escolar (fluvial), terrestre e aéreo) para estudantes, professores(as) e gestores, adequado às diferentes realidades geográficas, às demandas pedagógicas e aos calendários específicos e diferenciados; c) a alimentação escolar, com gestão eficiente do Programa Nacional de alimentação Escolar - PNAE, respeitando as especificidades culturais e hábitos alimentares dos povos indígenas, garantindo a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pelas comunidades indígenas.

Deliberação priorizada nº 4 - Eixo 3.

Temas: Ação Saberes Indígenas

Redação: Que o MEC assegure e amplie a Ação Saberes Indígenas na Escola como política pública nacional estruturante e permanente de formação continuada, incluindo pesquisa para todas as etapas e modalidades de Educação Escolar Indígena, garantido a elaboração, produção e publicação de material didático específico, nas línguas maternas e recursos financeiros para sua execução.

Deliberação priorizada nº 5 - Eixo 2.

Temas: Material Didático

Redação: Que o MEC assegure junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, às Universidades, aos Institutos Federais e às demais Instituições de Educação Superior (IES) o apoio técnico, a formação dos (as) professores(as) indígenas e os recursos orçamentários específicos e diferenciados necessários para a produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos específicos para a Educação Escolar Indígena, respeitando a especificidade linguística de cada povo, para que os materiais sejam interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados às diferentes etapas e modalidades de ensino. Esses materiais devem ser elaborados por professores(as) e comunidades indígenas, assessorados por especialista de cada área do conhecimento,

assegurando a valorização dos saberes tradicionais, o respeito às diversidades culturais e às especificidades de cada povo.

Deliberação priorizada nº 6 - Eixo 2.

Temas: Projeto Político Pedagógico; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Calendário Escolar

Redação: Que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação garantam o apoio técnico e financeiro para elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos Indígenas - PPPIs de cada escola, construídos pelas comunidades indígenas, com autonomia e protagonismo, de acordo com as suas especificidades e contextos sócio-linguístico-cultural, assegurando sua implementação e reconhecimento pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Que seja garantida a autonomia na execução dos calendários escolares elaborados pelas escolas indígenas, de forma a respeitar as práticas pedagógicas diferenciadas, socioculturais, espirituais, econômicas, o tempo cultural, os jogos e as realidades climáticas de cada comunidade indígena. Que seja fomentado, ainda, o desenvolvimento de projetos educacionais de caráter socioambiental nas comunidades indígenas, com apoio técnico das universidades, dos institutos federais e das demais instituições de educação superior, em parceria com os (as) sábios(as) tradicionais e apoio financeiro dos entre federados, a fim de contribuir para a preservação, conservação e manejo dos diferentes recursos naturais e ambientais existentes nos Territórios Indígenas, relacionando questões ambientais e questões sociais.

Deliberação priorizada nº 7 - Eixo 2.

Temas: Matriz curricular, línguas Indígenas

Redação: Que as Secretarias de Educação garantam autonomia para a elaboração e implementação de matrizes curriculares interculturais para as escolas indígenas, em todas as etapas e modalidades de ensino, assegurando os direitos indígenas, o notório saber e o respeito aos conhecimentos tradicionais de cada povo, incluindo o ensino nas e das línguas indígenas e valorizando a oralidade, a escrita e a memória de cada etnia, com garantia de assessoria linguística, formação e apoio a pesquisas e projetos sobre as línguas indígenas, conforme as demandas e especificidades sociolinguísticas de cada povo

Deliberação priorizada nº 8 - Eixo 1.

Temas: Financiamento da Educação Escolar Indígena

Redação: Que seja criado pelo Governo Federal, em diálogo com os povos indígenas, um Fundo de Financiamento Específico para a Educação Escolar Indígena, garantindo a transparência na gestão e prestação de contas dos recursos, bem como assegurando e ampliando os recursos financeiros para a Educação Escolar Indígena nas Leis Orçamentárias Anuais e nos Planos Plurianuais, respeitando as especificidades geográficas de cada região.

Deliberação priorizada nº 9 - Eixo 1.

Temas: Criação de Secretarias, Coordenadorias e Conselhos (Instâncias de Gestão da Educação Escolar Indígena)

Redação: Garantir, nas esferas federal, estaduais, distrital e municipais, a criação de : a) Secretarias de Educação Escolar Indígena; b) Diretorias, gerências, coordenadorias, departamentos, fóruns, superintendências e/ou núcleos de Educação Escolar Indígena nas estruturas organizacionais das Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação; c) Conselhos de Educação Escolar Indígena, de caráter consultivo, normativo e deliberativo com servidores indígenas habilitados, conselheiros indicados pelas comunidades indígenas e os recursos financeiros necessários para seu bom funcionamento, prevendo a criação de um Ministério dos Povos Indígenas.

Deliberação priorizada nº 10 - Eixo 5.

Temas: Cotas/vagas: Condições de Acesso e permanência

Redação: Que a União crie e fomenta uma Política Nacional de Educação Superior com e para povos indígenas, em parceria com as Universidades, Institutos Federais e demais instituições de educação superior, assegurando o suporte necessário aos estados e municípios para que garantam as condições de acesso, e de permanência na graduação e pós-graduação (nas diferentes modalidades: presencial, alternância e EaD), envolvendo: criação e ampliação de vagas e cotas; processos seletivos específicos; mecanismos de consulta às comunidades indígenas sobre os processos de reconhecimento étnico dos estudantes indígenas cotistas; criação, expansão e aperfeiçoamento de programas específicos, como Bolsa Permanência e Assistência Estudantil (moradia, transporte e alimentação); fomento à concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão; ações de acompanhamento acadêmico (assistência pedagógica, psicológica e à saúde), em especial para as mulheres indígenas, de acordo com as especificidades de cada povo indígena.

Deliberação priorizada nº 11 - Eixo 5.

Temas: Universidade Indígena

Redação: Criar Universidades indígenas e outras instituições de educação superior (*multicampi* ou polos), no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, garantindo a gestão pelos povos indígenas e recursos para a consulta e participação dos povos indígenas em todas as etapas do processo de construção do projeto (formulação, execução e avaliação), com recursos humanos e financeiros adequados para

o seu funcionamento e sua manutenção, procurando a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.

Deliberação priorizada nº 12 - Eixo 1.

Temas: Autonomia; Protagonismo; Participação na Educação Escolar Indígena

Redação: Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação), o reconhecimento da(o) : a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; c) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com as universidades, os institutos federais e com as demais instituições de educação superior, e as ONGs para o desenvolvimento de projetos e ações de valorização das culturas indígenas, assegurando os recursos financeiros necessários para sua execução, conforme estabelecido na Convenção 169 da OIT.

Deliberação priorizada nº 13 - Eixo 3.

Temas: formação

Redação: Criar política pública de formação de professores(as) indígenas, definindo as atribuições e responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios, com financiamento próprio, para o atendimento às necessidades de indígenas qualificados para as escolas indígenas professores(as), gestores(as) agentes educacionais e demais profissionais indígenas da comunidade educativa), assegurando a oferta de formação inicial em magistério, pedagogia e licenciatura, específicas e interculturais, bem como formação continuada e pós-graduação(lato sensu e stricto sensu), nas universidades, nos institutos federais e em outras instituições de educação superior, contemplando todas as áreas do conhecimento, incluindo as línguas indígenas, e as diferentes modalidades e etapas da Educação Básica.

Deliberação priorizada nº 14 - Eixo 5.

Temas: Graduação e pós-graduação

Redação: Que a União, os Estados e os Municípios, por meio de seus respectivos órgãos de fomento, criem, mantenham e aperfeiçoem programas, com fomento específico de bolsas, para que as universidades, os institutos federais e as demais instituições de educação superior garantam a oferta de cursos de graduação (presencial, alternância EaD) e pós-graduação (lato e stricto sensu) em cursos acadêmicos e profissionais, específicos

e interculturais para os povos indígenas, nas diferentes áreas do conhecimento, conforme demandas dos povos indígenas e a partir de consulta prévia às comunidades, seguindo a Convenção 169 do OIT

Deliberação priorizada nº 15 - Eixo 5.

Temas: Licenciatura intercultural

Redação: Garantir o financiamento, a institucionalização, a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de pedagogia e de licenciatura intercultural nas universidades e nos institutos federais, voltados para professores(as) envolvidos(as) na Educação Escolar Indígena, assegurando a participação remunerada de professores(as) e sábios(as) indígenas como docentes.

Deliberação priorizada nº 16 - Eixo 2.

Temas: Práticas pedagógicas tradicionais; intercâmbios

Redação: Que a União, os Estados e os Municípios, reconheçam e assegurem o apoio financeiro necessário para a implementação das práticas pedagógicas diferenciadas dos povos indígenas, valorizando suas culturas, línguas, costumes e tradições, garantindo a participação remunerada de sábios(as) e de anciãos(ãs) nas escolas, a produção e a aquisição de materiais pedagógicos específicos para a realização dessas práticas, assim como o apoio financeiro necessário para a realização de intercâmbios científico-pedagógicos e culturais entre professores(as), estudantes e mestres tradicionais.

Deliberação priorizada nº 17 - Eixo 3.

Temas: Sabedores tradicionais; Participação de indígenas como formadores/Contratação de profissionais indígenas

Redação: Que a União, os Estados e os Municípios regulamentes o reconhecimento do notório saber indígena e promovam a contratação remunerada de sábios(as) e anciãos(ãs) como formadores, como também de profissionais indígenas com formação de nível superior, para atuarem na Educação Básica e nas Instituições de Educação Superior, nos cursos de formação inicial e continuada, de acordo com as demandas específicas dos povos indígenas.

Deliberação priorizada nº 18 - Eixo 4.

Temas: Educação Infantil

Redação: Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Educação Infantil específica e diferenciada para os povos indígenas que assim solicitarem, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, tanto nas aldeias, quanto em contextos urbanos e em terras em situação de litígio, mediante consulta

livre, prévia e informada, resguardando a autonomia das comunidades na gestão e na definição das diretrizes pedagógicas, culturais, linguísticas e curriculares e assegurando, ainda, a formação dos(as) professores(as) indígenas e a infraestrutura física das escolas, com equipamentos e materiais didáticos adequados.

Deliberação priorizada nº 19 - Eixo 4.

Temas: Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Profissional técnica de Ensino Médio

Redação: Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, obrigatoriamente implantem e executem, na Educação Básica, a oferta de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional e Tecnológica nas comunidades e aldeias indígenas, bem como em contextos urbanos e em terras em processo de demarcação ou em situação de litígio, por meio de políticas públicas específicas, mediante consultas às comunidades indígenas, com financiamento específico e diferenciado, com propostas curriculares e estruturas físicas adequadas e gestão, assegurando acesso e permanência dos estudantes e a formação dos(as) professoras(as), podendo estabelecer parcerias com Institutos Federais de Educação e demais entidades, de acordo com as solicitações, independentemente da quantidade de alunos de cada povo e de cada território indígena.

Deliberação priorizada nº 20 - Eixo 4.

Temas: Educação Especial

Redação: Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender aos estudantes indígenas com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos(as) professores(as) indígenas, uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena.

Deliberação priorizada nº 21 - Eixo 4.

Temas: Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Básica

Redação: Implementar e ampliar a oferta de Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas indígenas,

independentemente do número de alunos, assegurando a valorização das línguas e dos conhecimentos dos povos indígenas, bem como calendários e currículos específicos, recursos humanos e financeiros, estruturas físicas, equipamentos e materiais didáticos necessários de acordo com as especificidades e demandas dos povos, com a participação das comunidades na definição dos Projetos Políticos-Pedagógicos Indígenas.

Deliberação priorizada nº 22 - Eixo 5.

Temas: Valorização das culturas indígenas nas universidades Lei 11.645/2008

Redação: As universidades, os institutos federais e as demais instituições de educação superior devem promover o diálogo intercultural, a socialização de experiências e a valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), por meio de ações formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a fim de efetivarem a implementação da Lei nº 11.645/2008.

Deliberação priorizada nº 23 - Eixo 2.

Temas: Novas Tecnologias

Redação: Que o MEC e demais órgãos responsáveis pela educação garantam o acesso às novas tecnologias, com cursos de inclusão digital e de tecnologias educativas, além de estrutura física adequada para todas as escolas, núcleos e extensões indígenas, por meio da instalação e manutenção de laboratório científico e de informática com acesso à internet de boa qualidade nas escolas indígenas, bem como equipamentos com memória suficiente para apoiar a documentação digital e a prática pedagógica diferenciada.

Deliberação priorizada nº 24 - Eixo 4.

Temas: Avaliações externas

Redação: Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem e publiquem políticas nacional, distrital, estaduais e municipais, desenvolvidas em conjunto com os povos indígenas, com vistas a criar um sistema de avaliação de oferta da Educação Escolar Indígena, bem como da qualidade da educação intercultural desenvolvida nas escolas indígenas, instituindo o censo escolar indígena específico e elaborando indicadores interculturais, considerando os contextos socioculturais, linguísticos e os processos próprios de aprendizagem, bem como assegurando os recursos didáticos, financeiros e estrutura física e a gestão pela comunidade indígena.

Deliberação priorizada nº 25 - Eixo 4.

Temas: Lei 11.645/2008

Redação: Os sistemas de ensino devem criar mecanismos específicos e apropriados, com a participação e protagonismo dos povos indígenas, para garantir a implementação e efetivação da Lei nº 11.645/2008 no âmbito da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, promovendo sua ampla divulgação, conforme prevê o Art. 31 da Convenção 169/OIT.

Clovis Brighenti (2018) postula que a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena terminou com a sensação de que “a política está patinando”. Apesar da paralisia do Estado, a participação efetiva dos povos tradicionais demonstrou disposição em construir uma educação escolar que rompa com as marcas do sistema colonial. Os trabalhos correram com objetivo avaliar os avanços, impasses e desafios da educação escola indígena (EEI); construir propostas para consolidar a política nacional de educação escolar indígena; reafirmar o direito à educação específica e diferenciada e ampliar o diálogo do regime de colaboração.

Suas análises apontam que de fato, não houve avanços significativos. A sensação de que a política de educação escolar indígena, apesar do rebuscado arcabouço normativo, não saiu do papel foi quase unânime entre os participantes. A não viabilização dos Territórios Étnicoeducacionais e da criação de um sistema próprio para a educação escolar indígena, aprovados na I CONEEI (2009) é constatação da inércia estatal. (BRIGHENTI, 2018)

Outro elemento importante a se considera foram as mudanças na gestão do Brasil. Desde a aprovação da realização da conferência em 2014 (Portaria MEC nº 421), ocorreram muitas alterações na conformação da política brasileira e no próprio Ministério da Educação. Em 2015, com o golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, houve mudanças bruscas na condução da política nacional de Educação Escolar Indígena. No governo golpista de Michel Temer (31 de agosto de 2016 – 31 de dezembro de 2018) a situação piorou. Diversos programas criados no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), como Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas (Prolind), Saberes Indígenas na Escola foram paralisados por cortes de verbas. Nenhum curso de Licenciatura Intercultural foi criado, os existentes mal conseguem sobreviver; a própria Secretaria ficou reduzida em pessoal e funções.

Apesar do contexto, foi consenso a indicação da necessidade de garantir e manter a educação escolar indígena específica e diferenciada, com autonomia de gestão pelas comunidades dos povos ancestrais originários.

Outro aspecto bastante enfatizado pela conferência é o controle social, a efetivação de espaços como núcleos de educação escolar, conselhos, fóruns com a efetiva participação indígena. Espaços já previstos em lei e já existentes na maioria dos estados e municípios mas que efetivamente não funcional. Talvez o saldo mais positivo da conferência foi a participação efetiva dos povos indígenas, demonstrando a necessidade e vontade de construir uma nova educação escolar que rompa definitivamente com as marcas do sistema colonial (CLOVIS BRIGHENTI, 2018).

As propostas aprovadas na II CONEEI significam a reafirmação da vontade das comunidades e movimento dos povos ancestrais originários e a inércia do Estado brasileiro em cumprir as leis criadas por ele mesmo.

Os ataques e desmonte, não somente à educação nacional e à educação escolar indígena, no governo subsequente ao de Temer foram dramáticos. Ancorado numa política belicista e antagonicamente religiosa (ao menos no discurso) favoreceu e viabilizou a instituição de um discurso e práticas de ódio, de tal modo, a instaurar a nova forma de extermínio dos povos ancestrais originário na história recente de nosso país, vide caso dos yanomamis, favorecendo a grilagem de terra e instalação de garimpos ilegais nesses territórios

No curso desses graves impactos para os povos ancestrais originários, incorre a questão do Projeto de Lei que trata do marco temporal, como ficou conhecida a ação do Supremo Tribunal Federal que pretende discorrer sobre a reivindicação de posse de terras dos povos indígenas. Tal ação estabelece, por sua vez, que apenas teriam direitos sobre as terras aqueles que já as ocupassem no marco do dia 5 de outubro de 1988 – dia da promulgação da nossa mais recente Constituição Federal (STF). As denominadas Terras Indígenas (TIs), referidas no artigo 231 da Constituição, dizem respeito àquelas que são ocupadas por esses povos antes da configuração do estado brasileiro. De igual forma, por essas leis são igualmente reconhecidas suas culturas, seus valores cosmológicos.

O historiador Daniel Neves Silva (2023) argumenta que a disputa em torno do marco temporal ganhou força em 2017 com um parecer emitido pela Advocacia-Geral da

União (AGU). Esse parecer estabeleceu uma série de restrições para a demarcação de terras indígenas, e uma delas era a imposição do marco temporal. Desde então, a tese do marco temporal foi usada para impedir novas demarcações de terras indígenas.

Essa tese foi utilizada pela primeira vez em 2009, quando o próprio STF se valeu dela em um julgamento que determinou a demarcação da terra indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima. Entretanto, o próprio STF reconheceu que a tese aplicada no julgamento dessa terra indígena só tinha validade para aquele caso específico. Apesar disso, a tese acabou sendo explorada por agricultores e ruralistas para impedir as demarcações de novas terras indígenas. Ainda em 2009, outra disputa por terra entre agricultores e indígenas se iniciou e teve influência direta no atual julgamento em curso no STF. Essa disputa se deu entre os xoklengs, povo indígena tradicional de Santa Catarina, e a Fundação do Meio Ambiente do Estado de Santa Catarina (Fatma). Na briga, a Fatma exigia a reintegração de posse de uma terra de cerca de 80 mil metros quadrados que havia sido ocupada pelos xokleng, kaingang e guarani. Essa terra em questão é parte da terra indígena Ibirama Laklãnõ, criada oficialmente em 2003, mas que possui atualmente plantações de fumo estabelecidas por agricultores. (SILVA, 2023)

Conforme argumenta o historiador (DANIEL SILVA, 2023), a disputa se dá porque o governo de Santa Catarina alega que a terra não era ocupada pelos xokleng quando a Constituição de 1988 foi promulgada, mas os xokleng afirmam que o território era historicamente ocupado por eles e que havia sido abandonado devido à perseguição que esse povo indígena sofreu, na primeira metade do século XX, dos colonos europeus que ali se estabeleciam. Na década de 1930, era comum que milícias armadas atuassem em Santa Catarina para expulsar os indígenas das terras que eram vendidas aos europeus. Nesse processo de expulsão, muitos xokleng foram assassinados por essas milícias, que ficaram conhecidas como bugreiros.

O caso dos xokleng se tornou simbólico para o debate do marco temporal porque, em 2019, o ministro do STF Alexandre de Moraes determinou que a decisão envolvendo esse caso serviria de base para todas as ações do tipo.

A conjuntura política nacional, processo instituído com a vitória do atual Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva, 2023 a 2026, constituiu o Ministério dos Povos Indígenas, liderado por Sônia Guajajara. Outrossim, conferiu, também, a

gestão da Fundação Nacional dos Povos Indígenas à Joênia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana, ambas pertencente aos povos ancestrais originários.

Creemos que essas mudanças radicais no curso tanto da produção quanto da efetiva implementação das políticas públicas para a educação escolar indígena e a proteção dos povos ancestrais originários sejam comprovadas historicamente na tessitura dos dias que seguirão.

Se por um lado o contexto normativo e legal apresenta robusta e significativa expressividade, como observa-se, por outro, a realidade a que estão efetivamente inseridas as comunidades indígenas e suas escolas refletem o abismo constituído na relação direta entre tais preceitos e as circunstâncias de não efetividade e implementação das proposituras em toda a sua robustez.

Dentre outras(os) a resultante das conferências e as audiências do Ministério Público Federal subsidiaram os debates, cuja propositura foi a elaboração e implementação do Plano Nacional de Educação Escolar Indígena(PNEEI). Mesmo que preliminar, sua versão orienta e subsidia os trabalhos para fins dos objetivos em âmbito nacional, estadual e municipal, dispostos abaixo conforme eixos conjuntivos.

Eixo I – Gestão da EEI e Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI

Pelas reflexões contidas nesse eixo, evidencia-se a insuficiência de espaços de gestão e representação da educação escolar indígena nos sistemas de ensino e à falta de autonomia das escolas indígenas para a oferta de uma educação específica e diferenciada. Entende-se que essa situação esteja diretamente ligada à inobservância e à falta de regulamentação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012). Essa resolução normatiza os princípios e regras que devem reger a organização da EEI; a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das escolas indígenas; a organização curricular; a formação e profissionalização dos professores, entre outros temas.

Em relação ao ato de regularização das escolas indígenas, sabe-se, segundo o Censo Escolar 2018, que 284 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino e 743 estão com seus processos de regulamentação em tramitação. Portanto, 1.027 das 3.345 escolas indígenas, ou 31% do total de escolas, ainda não estão regularizadas. Para além do ato de regularização em si, importa saber se as legislações e as práticas locais que orientam os processos de regularização no âmbito dos Conselhos

de Educação estão em conformidade com as Diretrizes Nacionais que regem a modalidade e com outras normativas da EEI.

Embora ainda não se tenha um diagnóstico preciso acerca de como se dá o processo de regularização das escolas indígenas no âmbito de cada sistema de ensino, sabe-se que muitas escolas indígenas são desrespeitadas em suas especificidades o que acaba por dificultar a elaboração de projetos educativos autônomos e específicos.

O resultado final esperado com a execução do Eixo I é a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica nos Conselhos de Educação dos sistemas de ensino que oferecem EEI e a mudança de práticas de gestão da modalidade, de forma a ensejar a gestão organizada, participativa e em conformidade com as Diretrizes do CNE. Espera-se assim garantir a autonomia necessária para que as escolas indígenas ofereçam uma educação específica e diferenciada.⁴

Eixo II – Territórios Etnoeducacionais

Este eixo diz respeito aos motivos da baixa institucionalidade da política dos TEEs, devido à sua diversidade e complexidade político-administrativa. Criada pelo Decreto nº 6.861 de 2009 e reconhecida pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Artigo 7º, Parágrafo 4º), essa política não logrou incorporar esses novos espaços interinstitucionais ao ciclo de políticas públicas da Educação Escolar Indígena, apesar de ter reunido e pactuado 25 dos 41 territórios projetados.

Destaca-se como problema central a dificuldade de uma ação articulada entre as entidades partícipes, referenciada nas perspectivas e reivindicações dos povos indígenas, para construção de um novo paradigma de gestão da Educação Escolar Indígena, efetivada em um regime de colaboração específico, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 6.861/2009.

Foram identificadas como causas críticas dessa situação: dificuldade do MEC em cumprir o papel de coordenador da política dos TEEs, conforme estabelece o inciso II do art. 24 da Resolução nº5/2012; dificuldades para se realizar as reuniões das comissões gestoras nos termos do decreto 6.861/2009 e para se garantir o compromisso dos gestores em relação às ações pactuadas nos planos de ação.

⁴ Fonte: Ministério Público do Rio de Janeiro, 2018.

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf

A dificuldade de operacionalizar duas reuniões ordinárias por ano, em cada TEE, está relacionada à incapacidade de financiamento dos entes públicos devido às dificuldades logísticas para deslocamento dos membros das comissões. Diz respeito também à incapacidade institucional do MEC de coordenar essas 82 reuniões (2 reuniões ordinárias por ano, por TEE) de forma centralizada.

Além disso, a baixa institucionalidade da política dos TEEs tem como causa crítica a dificuldade em se garantir o compromisso dos gestores com as ações pactuadas nos planos, dado o “descolamento” entre o planejamento e os mecanismos de financiamento das ações.

Eixo III – Infraestrutura

Neste eixo são apresentadas iniciativas para adequação da infraestrutura das escolas indígenas às especificidades da EEI, considerando a existência de prédios escolares, equipamentos, merenda, acesso à energia elétrica e transporte escolar necessários ao funcionamento adequado das unidades escolares. Entende-se que na origem dos problemas deste eixo estão a falta de capacidade de gestão dos entes e os entraves burocráticos de programas que não contemplam as especificidades das diferentes realidades indígenas, em que pese a discussão sobre a suficiência do volume de recursos e a carência de consulta prévia para construção de escolas.

Nesse sentido há duas experiências em curso cujos aprendizados serão replicados em outros programas e estendidos a outras regiões geográficas: o GT de construção das escolas do Rio Negro, relacionada à busca de soluções para a construção de edificações escolares indígenas e a Comissão de Alimentos Tradicionais dos Povos da Amazônia (Catrapoa), relacionada à regionalização da merenda escolar no estado do Amazonas. Em ambas as iniciativas, fica clara a necessidade de se discutir interinstitucionalmente as exigências burocráticas para viabilizar os projetos e a necessidade de acompanhamento técnico e capacitação in loco.

Segundo o Censo da Educação Básica 2018 (INEP), 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.970 escolas não possuem água filtrada; 1.076 escolas não possuem energia elétrica; 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário; 3.077 escolas não possuem biblioteca; 3.083 escolas não possuem banda larga.

Com relação aos dados sobre infraestrutura das escolas indígenas, o Censo escolar 2018 apresenta os seguintes dados:

Quadro 1. Infraestrutura básica das escolas indígenas por região

Região	Total de escolas indígenas	Prédio escolar		Energia elétrica		Esgoto sanitário		laboratório de informática		laboratório de Ciências		Biblioteca		Internet	
		Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Brasil	3.345	2.316	69,23	2.268	67,83	1.711	51,15	229	6,84	17	0,50	268	8,01	493	14,73
Norte	2.186	1.420	64,95	1.183	54,11	866	39,61	69	3,15	5	0,22	108	4,94	96	4,39
Nordeste	656	453	69,05	620	94,51	396	60,36	57	8,68	1	0,15	70	10,67	148	22,56
Sul	169	142	84,02	169	100	165	97,63	37	21,89	8	4,73	50	29,58	108	63,9
Sudeste	74	70	94,59	74	100	67	90,54	12	16,21	74	100	8	10,81	46	62,16
Centro-Oeste	260	231	88,84	223	85,76	217	83,46	54	20,76	3	1,15	32	12,3	95	36,53

Fonte: Censo escolar Inep/MEC/2018

O funcionamento de unidades em prédios escolares perfaz um total de 2.316 (69%) das 3.345 escolas indígenas. As regiões Norte e Nordeste apresentam a menor porcentagem de escolas funcionando em prédios escolares, respectivamente, 65% e 69%, enquanto a região Sudeste apresenta a maior taxa (94,59%) de unidades funcionando em prédios escolares.

As escolas indígenas das regiões Sul e Sudeste possuem 100% de acesso à energia elétrica, enquanto a região Norte possui apenas 54% de acesso. As escolas indígenas das regiões Sul e Sudeste possuem, respectivamente, 98% e 90% de acesso à energia elétrica, enquanto a região Norte possui apenas 39,61% de acesso.

As estruturas físicas de suporte ao aprendizado das ciências, informática e linguagens encontram-se praticamente ausentes nas escolas indígenas. Somente 6,84% das escolas indígenas possuem laboratórios de informática, 0,50% contam com laboratórios de ciências, 8,01% possuem bibliotecas e 14,73% tem acesso à internet.

Tabela 1. Escolas indígenas sem prédios por unidade federativa

<i>Região</i>	<i>UF</i>	<i>Quantidade de Escolas</i>	<i>Quantidade de unidades sem prédios escolares</i>
Norte	Amazonas	1.073	401 (37%)
	Rondônia	105	33 (31%)
	Roraima	391	211 (34%)
Continuação			

<i>Nordeste</i>	Amapá	62	22 (35%)
	Bahia	69	9 (13%)
	Maranhão	338	182 (24%)
	Pernambuco	148	5 (3%)
<i>Centro Oeste</i>	Mato Grosso	197	27 (14%)
<i>Sudeste</i>	São Paulo	45	2 (4%)
<i>Sul</i>	Santa Catarina	38	3 (8%)

Fonte: censo escolar INEP/MEC 2008

Eixo IV - Práticas pedagógicas e material didático

Reporta-se para a necessidade de adequação das práticas pedagógicas e do material didático às especificidades da Educação Escolar Indígena. Para tanto, apresenta iniciativas à carência e inadequação de Projeto político-pedagógico nas escolas indígenas e à inadequação de matrizes curriculares interculturais e carência de produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos interculturais, bilíngues, multilíngues e específicos para as diferentes etapas e modalidades de ensino da EEI, conforme estabelece a Resolução nº 5/2012.

A Educação Escolar Indígena, por ser projeto coletivo e intercultural, deve estar ancorada em PPPs construídos pelas comunidades educativas nos termos do artigo 14 da Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012. O complexo processo de construção dos PPPs, assim como dos currículos, demanda, além da formação dos professores para este fim, a criação de condições de gestão e participação diferenciadas pelos sistemas de ensino, entre outras ações, como a atualização e ampliação do referencial curricular da Educação Escolar Indígena.

Segundo dados do Censo Escolar 2018, 1.546 (46%) do total de escolas indígenas não utilizam material didático específico. Além do desafio de se integrar a produção desse material à formação dos professores, é preciso definir diretrizes para produção e avaliação desses materiais, além de adequar os mecanismos de financiamento para a impressão em pequena escala.

Eixo V – Valorização e formação de professores indígenas

Destacam-se como problemas identificados: a inexistência da carreira de professor indígena nas redes públicas de ensino e a oferta insuficiente de formação inicial e continuada de professores indígenas conforme estabelecem, respectivamente o Art. 21 e o Art. 20 da Resolução nº 5/2012 e a Resolução nº 1/ 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Foram definidas como causas críticas desses dois problemas: a falta de regulamentação da Resolução nº 5/2012 e da Resolução nº 1/2015 nos Conselhos de Educação e a baixa capacidade de atendimento pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para formação de professores indígenas.

O Censo Escolar de 2018 registra a presença de 22.166 profissionais escolares em sala de aula na EEI. Desses, 7.787 profissionais possuem formação em nível superior e 13.625, em nível médio. Em relação à situação funcional, tem-se 4.426 profissionais concursados/efetivos e 17.510 com contratos temporários. Assim, a demanda por formação específica em nível superior é ainda bastante alta.

Eixo VI - Oferta da EEI e de Ensino Superior

Destaca-se como problema desse eixo, a baixa oferta específica e intercultural de educação infantil, ensino médio, educação profissional, EJA e ensino superior para os povos indígenas. São causas críticas: inexistência de referencial de educação infantil indígena; baixa oferta de educação profissional e de educação de jovens e adultos para os povos indígenas e dificuldade em planejar cursos superiores específicos para indígenas em virtude da inexistência de demanda e de mercado de trabalho específico indígena. Espera-se aumento da oferta específica e intercultural de educação infantil, ensino médio, educação profissional, EJA e ensino superior para os povos indígenas.

Eixo VII - Sistema de Avaliação da EEI

Destaca-se como problema a inexistência de um sistema de avaliação da EEI, que atenda às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, conforme estabelece a Resolução nº 5/2012. Foram selecionadas como causas críticas: a inexistência de indicadores interculturais no Censo Escolar; a inexistência de Censo escolar específico e a inexistência de avaliações que comportem especificidades da EEI no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

À guisa de conclusão dessa propositura, contextualizar historicamente os meios pelos quais vêm se assentando a educação escolar indígena no Brasil, cremos que a

assertiva arrolada seja plausível para evidenciar os elementos basilares desse movimento de implementação da EEI no Brasil, destacando as lutas travadas pelos povos ancestrais originário pelo direito à educação, “em processo de indianização”, Bergamaschi e Silva (2007), e pela sua efetiva implementação, denotando a busca de equilíbrio entre as proposituras técnico-normativas e sua efetivação.

1.3. Educação escolar indígena no estado de São Paulo

Segundo o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena no estado de São Paulo era de 41.981 indivíduos, sendo o oitavo estado da federação com a maior população indígena (4,68%) e o primeiro da Região Sudeste (42,34%), representando este número, ao mesmo tempo, 0,10% em relação ao total da população do estado (IBGE, 2010).

Quanto à questão da territorialidade e local de domicílio, o Censo 2010 aponta que do total de pessoas indígenas residentes no estado de São Paulo, 39.214 estavam fora de terras indígenas e somente 2.767 residiam em nessas terras, legalizadas minimamente. Esse fato deve-se a falta de demarcação e homologação de parte significativa das terras onde essas populações indígenas habitam.

O atendimento escolar específico e diferenciado para essa população, é feito atualmente através de 40 Escolas Estaduais Indígenas (EEI's) e 4 escolas municipais.

As escolas estaduais estão presentes em 11 das 91 Diretorias de Ensino Regionais (DER's) da Secretaria de Estado da Educação (conforme pode ser observado a seguir no Mapa das Escolas Indígenas no Estado de São Paulo por Diretorias de Ensino Regionais). Pelo fato da maior parte das aldeias e Terras Indígenas estarem localizadas no litoral do estado e Vale do Ribeira, as Diretorias que mais possuem escolas indígenas são as da região de Registro, Miracatu e São Vicente, concentrando 27 escolas indígenas. Ainda no litoral, as DER's de Santos e de Caraguatatuba possuem uma e três escolas indígenas respectivamente. Na Capital do estado, a DER Região Norte 1 possui uma escola indígena, enquanto a Região Sul 3 possui duas escolas. Outras três escolas estão vinculadas à DER de Itararé, no sudoeste do estado, restando quatro escolas na DER de Bauru, região central, e mais duas, uma vinculada à DER de Tupã e a outra à DER de Penápolis.

As escolas municipais são quatro ao todo, sendo que três delas estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e recebem o nome de Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI). A quarta escola indígena administrada por um município é a Escola Municipal Indígena Guarani **Nhembo'e á Porã**, localizada em Bertioga, na Terra indígena Ribeirão Silveira. Criada no dia 21 de dezembro de 2000 pelo Decreto nº 571/00 da Prefeitura Municipal de Bertioga, essa é a primeira escola indígena criada no estado de São Paulo após a recomendação, presente no Parecer nº 14/1999 do CNE, sobre a necessidade da criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino.

Segundo dados do Censo Escolar de 2014, o número de matrículas de alunos indígenas nesta modalidade de ensino no estado de São Paulo, somados os atendimentos em todos os níveis do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos, totalizam 1.764⁵. Conforme aponta Silva (2017, p.36) a defasagem de atendimento de pessoas indígenas no grupo etário de 0 a 14 anos, chega a 26%.

Em relação ao ensino médio, somente cinco escolas indígenas no estado ofertaram esta etapa de ensino em 2014, sendo responsáveis por 86 matrículas. Estima-se que a quantidade de pessoas indígenas compreendidas no grupo etário dos 15 aos 17 anos seja de 312 indivíduos⁶, representando 72% de alunos não atendidos em escolas indígenas.

No estado de São Paulo, a educação escolar indígena passou a receber tratamento específico somente em 1997 com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI). Em 2003, em decorrência de uma audiência pública pelo Ministério Público Federal para verificar a situação da educação escolar indígena no estado, foi firmado um Termo de Ajustamento de Conduta entre o Ministério da Educação (MEC) a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e FUNAI, no qual foram estabelecidos compromissos conjuntos visando garantir que a educação escolar indígena no estado passasse a atender aos preceitos constitucionais e à política nacional.

⁵ Pessoas indígenas residentes em terras indígenas por grupos de idade de 0 a 14 anos: 1.219. Pessoas indígenas residentes em terras indígenas: 2.767 (IBGE, 2010).

⁶ Leva-se em conta aqui um número aproximado da proporção de pessoas indígenas entre 15 e 17 anos de idade, pois essa faixa etária somente é contabilizada no Censo 2010 compreendida no grupo "pessoas indígenas residentes em terras indígenas por grupos de idade - 15 e 24 anos", contabilizado em 586 pessoas, representando 21% das "pessoas indígenas residentes em terras indígenas" que era de 2.767 (IBGE, 2010). Assim, considerando apenas o grupo etário de pessoas entre 15 e 17 anos, estima-se que este grupo represente cerca de 6,3% deste universo.

Desse feito observou-se uma evolução da política educacional no âmbito do estado com a criação de escolas indígenas, a realização de um curso de nível superior de formação intercultural de professores indígenas e a criação de uma Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas. Apesar dos avanços, a falta de continuidade na implementação dessas ações e a falta de garantia de infraestrutura adequada para o funcionamento das escolas indígenas, juntamente com a não regularização do quadro do magistério indígena – impediu a realização de novos cursos de formação de professores no estado – constituindo grandes entraves para a efetivação de uma educação escolar indígena no estado que atenda plenamente o que determina a política nacional de educação escolar indígena.

Como observado, é fulcral a oferta regular de cursos de formação intercultural de professores indígenas em nível superior, visando a atuação destes em todos os níveis da Educação Básica como forma inexorável de atendimento aos anseios das comunidades e também aos princípios legais. Por outra parte, antagônica, foram realizados somente dois desses cursos no âmbito do estado de São Paulo – o Magistério Indígena Novo Mundo (MagIND) oferecido no período 2002 a 2003 e o de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (FISPI) oferecido no período 2005 a 2008 – ambos habilitando professores indígenas para a atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Decorrem dessa deficiência o fato de muitas escolas ficarem impedidas de ofertar a continuidade de ensino aos alunos que concluem as séries iniciais do fundamental ou, quando o fazem, acabam tendo em seus quadros professores indígenas leigos além de precisarem recorrer à contratação de professores não-indígenas.

Quanto às possibilidades e mecanismos de participação das comunidades indígenas na elaboração e implementação das políticas relativas à educação escolar indígena no estado, são ações que começaram a ser viabilizadas desde a criação do NEI, em 1997, ampliando-se com a aprovação de seu primeiro regimento interno no ano 2000.

A participação indígena foi consideravelmente ampliada após a realização de Audiências Públicas pelo MPF que, dentre outros avanços, convergiu para aprovação, pela secretaria estadual de educação, do novo regimento interno do NEI; dentre as novas atribuições desse órgão, consta a de convocação de Conferências Estaduais de Educação Escolar Indígena a cada dois anos. Tem-se também como consequência desse acordo, o estabelecimento da Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, concomitante à

criação do Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas.

Paradoxalmente às inferências supramencionadas, a ampliação de instâncias de representatividade indígena não garantiu, ao mesmo tempo e na mesma medida, a autodeterminação das comunidades indígenas sobre a educação que lhes é ofertada. Grupioni (2004, p.74), afirma que “a tão falada participação indígena nas tomadas de decisão continua sendo uma retórica, face à impermeabilidade do Estado e a burocratização de suas práticas administrativas”.

Contextualizando, no estado de São Paulo, os distanciamentos/abismos entre a robustez normativa e legal, que preconiza a EEI e sua efetividade quanto aos preceitos de formação de professores indígenas, observa-se similaridade ao que ocorre no Brasil, de modo geral, uma vez que, até o ano de 2003, pouco de efetivo se fez no estado além da realização do curso MagIND e da criação de 7 escolas indígenas no plano formal. Além disso, o rápido desenvolvimento de ações e políticas a partir de 2004 ocorreu somente após e, em resposta, à Audiência Pública realizada pelo MPF e à assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta em que a Secretaria Estadual de Educação se compromissou, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, FUNAI e o MEC, a adotar ações mais efetivas para a garantir o direito à educação diferenciada, intercultural e bilíngue dos povos indígenas. Silva (2017)

As ações efetivadas ao mesmo tempo em que, por um lado ampliaram a oferta de ensino dito diferenciado para a população indígena do estado e possibilitaram a formação de um grupo limitado de professores indígenas em nível superior, assim como a produção de materiais didáticos diferenciados, mesmo de modo precário e limitado, por outro mantiveram a quase totalidade da oferta dessa modalidade de educação concentrada nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – essas representando 91% do total das matrículas realizadas em escolas indígenas durante o ano de 2014; desse total, cerca de 50% realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Silva (2017)

A título de comparação, em 1999, quando o Censo Escolar Indígena foi realizado, do total de 601 matrículas de alunos em escolas indígenas no estado de São Paulo a proporção de matrículas nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental era de 92% (BRASIL, 2001, p.14).

Por se privilegiar somente a formação de professores indígenas para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, viabilizando o aumento de matrículas neste ciclo da educação escolar indígena, em detrimento da formação de docentes para atuação no segundo ciclo do ensino fundamental, ensino médio e superior, se configurou, atualmente, um dos maiores entraves para a continuidade da melhoria quer quantitativa quer qualitativa para a educação escolar indígena no estado de São Paulo.

Entende-se de forma inequívoca a importância da regularidade na realização dos cursos de formação para professores indígenas, cuja premissa seja o pleno desenvolvimento da política de educação escolar indígena no estado de São Paulo.

Agrava, ainda mais, esse cenário, a falta de regularização da carreira do magistério indígena visando a contratação desses docentes pelas vias de concurso público específico.

Pela assertiva arrolada até aqui, tanto no cenário nacional quanto no estadual observam-se os distanciamentos referidos e a luta ainda a ser travada para que os preceitos normativos e legais transitem do campo retórico para o efetivo, garantindo à educação escolar indígena os meios necessários, expressos em leis, para a sua implementação e manutenção.

Na realidade, se formos estabelecer uma cronologia simples, podemos compreender que sempre houve determinado tipo e modelo educacional inserido historicamente na difusão da cosmologia e conhecimentos junto aos PTO, desde a sua própria forma tradicional, passando pela missionária, a escola moderna para poucos, a escola para muitos (definidas por eles como sendo a dos juruá) até as que se queiram autônomas.

Intencionamos por essas linhas, contextualizar parte dessa trajetória, especificando os avanços, os impasses e os dilemas enfrentados por esses povos na luta pelo direito à atual educação escolar indígena autônoma e multicultural. É claro que o constructo a este respeito e sua expertise, conforme apontamos, não fora constituído prontamente. Ao contrário, ele é resultado de diversas ações convergentes e de lutas históricas desses povos, assim como pelo próprio desenvolvimento e consolidação de seus saberes sobre educação de modo geral e educação escolar indígena, de modo específico. Nessa perspectiva de desenvolvimento histórico, analisamos como se deu e como vem se consolidando a institucionalização da educação escolar, a princípio, e educação escolar indígena na terra indígena do Ribeirão Silveira, conforme apontaremos,

CAPÍTULO 2: O contexto geopolítico Guarani Mbya e sua cosmologia.

A contextualização histórica e social que segue sobre os povos guaranis não intenciona aprofundar o tema, em face de haver diversas pesquisas realizadas, principalmente no campo da antropologia com esse objetivo, Ladeira (1922; 2001); Nimuendaju (1987); P. Clastres (2003); H. Clastres (1978); Meliá (1993). Noutra perspectiva intenciona, a partir dessa historicização, estabelecer os elementos constitutivos da cosmologia, do modo cultural, social, econômico e espiritual intrínseco desses povos, orientando tanto a seleção e análise dos testemunhos/documentos quanto sua interpretação a partir do referencial teórico e metodológico adotado.

2.1. Dados gerais

No mapa guarani continental (Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai) são mais de 280.000 pessoas, distribuídas em 1416 comunidades, aldeias, bairros urbanos e núcleos familiares, desde o litoral do Atlântico até a cordilheira dos Andes⁷.

No Brasil essa população está em torno de 67.523 índios, distribuídos principalmente nas regiões Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná), Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo) e Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul). Trata-se de uma das maiores populações indígenas do país, representando mais de 7% dos 896.917 existentes em território nacional (IBGE, 2010). Em São Paulo, a sua população é de 4.138 pessoas.

Tais regiões estão associadas ao seu território tradicional e outras, a exemplo do litoral de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo constituem áreas de reocupação recente, decorrente de um fluxo migratório iniciado no século XIX.

Circunscrevendo, de modo objetivo e formal, a Terra Indígena do Ribeirão Silveiras temos o Decreto nº 94.568, de 8/07/1987 e a Portaria do Ministério da Justiça nº1.236/2008, que declara de ocupação indígena e homologa a demarcação administrativa da área de terra que menciona, no Estado de São Paulo, e dá outras providências. Cumpre especificar, em relação a esta, em seu Artigo 1º “Declarar de posse permanente dos grupos indígenas Guarani Mbyá e Nhandeva, a Terra Indígena RIBEIRÃO SILVEIRA com

⁷ <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/historial/> acesso em 17/08/2022

superfície aproximada de 8.500 ha (oito mil e quinhentos hectares) e perímetro também aproximado de 45 km (quarenta e cinco quilômetros).

Conforme consta no resumo do relatório de revisão dos limites da Terra Indígena Ribeirão Silveira⁸, publicado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no Diário Oficial da União no ano de 2003, seus limites não abrangiam todos os sítios de uso tradicional da comunidade Guarani, motivo pelo qual a população vem pleiteando a demarcação e registro da área tradicionalmente ocupada, essencial para a sobrevivência das 474 pessoas, à época, que habitavam esta terra indígena.

Os estudos acadêmicos na área de antropologia possibilitam inferir a constituição, no Brasil, dos povos Guarani em três subgrupos que, sem perder a identidade enquanto etnia, apresentam Teko (modo de ser específico). Os Guarani-Kaiwá, Guarani-Nhandéva e Guarani-Mbyá. Estes ocupam o território localizado na parte central do Paraguai Oriental, o qual se estende, hoje, pelo norte da Argentina, pelo estado do Rio Grande do Sul e litoral de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Há ainda grupos Mbyá que estão nos estados do Mato Grosso, Pará, Maranhão e Tocantins. Os Kaiwá estão distribuídos num território que ocupa a região fronteira entre o Mato Grosso do Sul e o Paraguai Oriental. Os Nhandéva ocupam território mais ao sul, em áreas limítrofes do Mato Grosso, Paraná e Paraguai e, ainda, no interior e litoral de São Paulo.

2.2. Os Guaranis no Estado de São Paulo

A partir dos relatos quinhentistas, verifica-se na Capitania de São Vicente a presença de vários grupos indígenas, os quais não demoraram a serem aldeados. O aldeamento, que era a política constante dos colonizadores no trato com os indígenas, constituiu elemento básico no processo de apropriação das novas terras.

Na antiga Capitania de São Vicente, fundada em 1532 por Martim Afonso de Souza (1500/1571), os aldeamentos se revestiram de um caráter original marcado pela antiguidade e continuidade de sua existência. Foram definidos a partir de meados do século XVI, embora conhecendo períodos de acentuada decadência, até as primeiras décadas do século XIX. Constituíram-se em importantes instrumentos a serviço do

⁸ Autor coordenador: Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos (antropólogo)

projeto colonial de enquadramento das populações indígenas, organização do espaço e viabilização econômica da capitania. (AMOROSO, 1988)

Conforme consta do Relatório, a partir de 1553, a consolidação da ocupação europeia na região de São Vicente favoreceu a abertura de um vasto sertão atraente por suas riquezas, entre as quais se inclui o elemento indígena. Nos séculos XVI e XVII, índios de diversas nações compunham a maioria da população paulista. No panorama etnográfico da Capitania de São Vicente, destacam-se quatro regiões: os Tupi ocupavam a faixa que ia do Rio de Janeiro à Baixada Santista, incluindo o que é hoje a cidade de São Paulo e alguns trechos do interior; Vale do Paraíba e Serra da Mantiqueira eram ocupados por grupos Jê e outros não Tupi-Guarani; a oeste estavam outros grupos não-Tupi, alguns próximos dos grupos do Vale do Paraíba. Ao sul e a sudoeste de São Vicente, no litoral e no interior, localizavam-se numerosos grupos Guarani que, como agricultores, atraíram os portugueses, espanhóis e jesuítas interessados na sua mão-de-obra.

Nesses aldeamentos conviviam diversos grupos étnicos, provocando violentos conflitos entre eles. Constituiu-se, pela lógica invasora, contextos propícios à organização de guerras punitivas, levadas a cabo pelos luso-paulistas que, entre 1590- 1595, escravizaram e/ou dizimaram, como demonstra Veiga (2013, p. 49) larga fração da população indígena numa área de 60 km em torno da Vila de São Paulo. As expedições buscavam cativos Guaianá e Guarulhos os quais, juntamente com os Guarani, compunham majoritariamente o perfil étnico da população indígena dos aldeamentos.

Os assaltos às aldeias indígenas continuaram por todo o século XVII, quando eram trazidos milhares de índios de diversas etnias para as fazendas e sítios na condição de "serviços obrigatórios", dando suporte, assim, à base de mão-de-obra indígena na região dos paulistas, possibilitando a produção e o transporte de excedentes agrícolas. Desta forma, os índios viram-se "integrados" à florescente economia da região. (FUNAI, 2002)

Em 1675, foi erigida a Província da Imaculada Conceição, contando então 12 conventos que distribuíam missionários desde o Espírito Santo até a Colônia do Sacramento no Uruguai, com a intenção de acelerar a catequese indígena, principalmente dos grupos Tupi e Guarani, as missões se concentraram primeiro no litoral, que era habitado pelos Guarani, e depois no interior.

A função dos aldeamentos, no contexto da colonização no século XIX, constituiu-se num perverso mecanismo comum e legitimado pela classe

dominante, para retirar os índios de seu espaço indefinido e livre, e submetê-los ao regime cativo em locais pré-estabelecidos. Com o crescimento das cidades paulistas e a crescente demanda imobiliária e comercial, os aldeamentos eram vistos como áreas a serem ocupadas no processo de expansão urbana. A expropriação inicia-se com a diminuição dessas áreas e, em seguida, os regionais brancos começaram a ocupar áreas que eram de uso exclusivo indígena. O Diretório Indígena legitimou a força do homem branco, criando regras de conduta para os povos indígenas. Todos esses fatores contribuíram para desarticulação das sociedades indígenas e sua fuga para as matas, longe dos brancos. (FUNAI, 2002)

Estudos (SCHADEN, Egon, 1974; LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto, 1988; VEIGA, Juracilda, 2013) fazem referências à presença indígena antiga no litoral de São Paulo e a bibliografia também começa a registrar a presença Guarani no litoral sul de São Paulo. A partir delas, é possível identificar os Guarani em contato com a população regional, em isolamento relativo na Serra do Mar. Mais recentemente, esta identificação passa a ser possível a partir das correntes migratórias provenientes do oeste, em meados do século XIX.

Os Nhandéva, registrados por Nimuendajú (1954) como Apapokuva, Tañyguá e Oguauíva, referem-se a si mesmos como Tupi Guarani. Conforme especifica a literatura, iniciaram o processo migratório para o leste, a partir do Rio Iguatemi, sua região de origem, no início do século passado. Depois de várias migrações, os Guarani chegaram ao litoral de São Paulo em 1830, vindos por um itinerário que ia do Rio Grande do Sul a São Paulo, chegando a Itariri (SP) e estabelecendo-se ali até 1912, época em que são conduzidos a uma área indígena chamada Araribá. Um outro grupo vindo no ano de 1860, conseguiu seu intento de chegar ao mar. Desde então, vivem na aldeia Bananal, Terra Indígena Peruíbe. Herbert Baldus (1929) relata que, em 1927, encontrara em Itanhaém um grupo Guarani expulso de suas terras em 1926 e que estava residindo na aldeia do Bananal em Peruíbe. O Bananal, quando Egon Shaden(1974) lá esteve, era habitado quase que exclusivamente por Nhandéva, que ali se estabeleceram no final do século passado.

A partir das primeiras décadas do século XX, os Nhandéva do litoral de São Paulo passaram a receber o reforço para ocupação da área de outro grupo Guarani, denominado Mbyá, que são assinalados também por Egon Shaden. As migrações mais recentes foram as de algumas levas de Mbyá do leste paraguaio e nordeste argentino que, atravessando o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e o Paraná, chegaram ao litoral de São Paulo. Tem-se

notícias de três grupos, um vindo por volta de 1924, outro vindo em 1934 e um terceiro, que chegou em 1946, igualmente vindo do Paraguai meridional, de território contíguo à província Argentina de Misiones.

Desde 1940, os Guarani vêm reivindicando a identificação da Terra Indígena do Ribeirão Silveira e lutando contra grandes grupos econômicos que mantêm, até os dias atuais, as estratégias para a retirada dos indígenas Guarani que habitam esse território. Antes de 1940, a área era utilizada por grupos Guarani como área de coleta, caça e pesca e, também, na área, construía acampamentos temporários nas suas perambulações pelo litoral norte do Estado de São Paulo.

No ano de 1985, a Superintendência do Desenvolvimento do Litoral Paulista - SUDELPA, por meio da Ordem de Serviço n.º GSUP -001/85 de 28/11/1985 e tendo em vista o convênio entre a FUNAI e a SUDELPA, designa servidores para realizarem o levantamento topográfico da aldeia do Ribeirão Silveira. A FUNAI, por meio da Portaria de seu Presidente n.º 007/86, de 08/07/1986, determina a realização de levantamento fundiário na área indígena Ribeirão Silveira. Por meio da Portaria n.º 309/87 do Presidente da FUNAI, foi criado o Posto Indígena Ribeirão Silveira. Em 1987, por meio do Decreto n.º 94.568, o Presidente da República declara de ocupação indígena e homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Guarani Ribeirão Silveira.

2.3. Habitação e outros espaços

Para as sociedades indígenas, a terra é muito mais do que um local físico-químico de subsistência. Representa, para mais além, o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças, conhecimento, cosmologia. Além de ser uma dádiva criada por Nhanderu como uma fonte de recursos naturais para a produção e manutenção da existência, é diametralmente importante quanto este, na medida em que propicia a reprodução sociocultural.

Cumprido, a este tempo, algumas ponderações sobre a importância da Serra do Mar como espaço vital para os Guarani, sob duas perspectivas, distintas e complementares, como nos ensina Ladeira, 1989. A primeira versa sobre os preceitos constitutivos do conceito de terra, enquanto a outra declina-se para os de território.

Para eles, o espaço necessário à sua sobrevivência cultural é muito bem definido, apesar de incompatível com divisas, cercas, arames, marcos. Compreende, no plano terreno, as aldeias Mbya existentes hoje

(inclusive as do interior), as que deixaram de existir, as terras com os requisitos necessários para que possam fundar novos núcleos, alguns pontos antigos e estratégicos de parada durante viagens e excursões de caça, coleta ou venda de artesanato e os vários caminhos de ligação. No plano terreno, esse espaço é seu território[...] No plano mental é simbólico e compreende, ainda, outra terra, perfeita (*yvyju-mirĩ, yvyju-porã*), que pode ser alcançada em vida através de um empenho coletivo ou individual, mas que a busca parece indicar a definição e os limites do território Guarani. (LADEIRA, 1989, p. 60)

“Na concepção de território dos Mbya-Guarani está implícita uma dinâmica (política, social, religiosa e econômica), entre os vários agrupamentos, essencial à reprodução de seu mundo” (Ladeira, 1989, p. 60), cujas relações práticas transcendem os critérios de delimitação de terras indígenas empregados pelos órgãos oficiais.

Deste modo, segundo as abordagens de Meliá (1990) e Ladeira (1992; 2001), os movimentos viabilizam, sobretudo, a manutenção de uma extensa rede de trocas favorecendo uniões matrimoniais, visitas a parentes, troca de informações, cânticos, cura, permuta de sementes e tudo o mais a fim de fortalecer suas relações sociais e de reciprocidade entre os membros familiares.

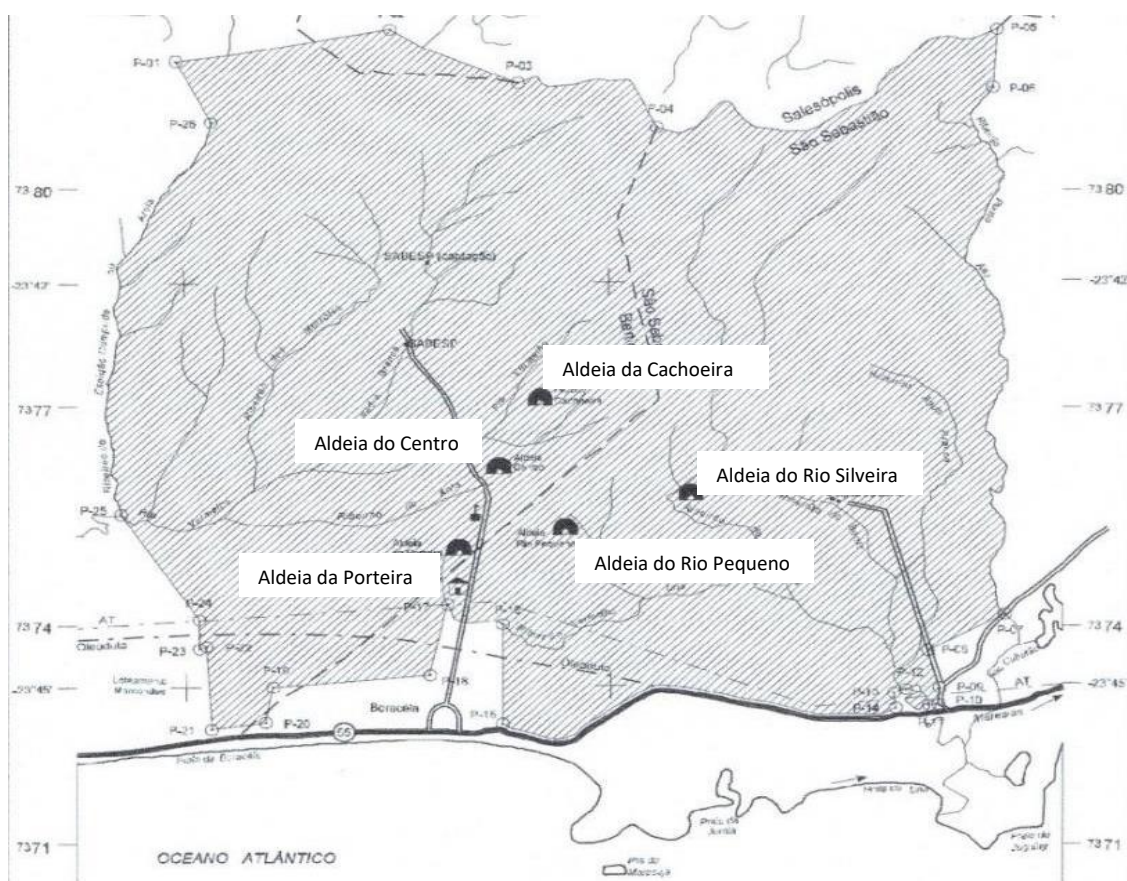
A visão que os Guarani têm de seu território e as bases em que tais preceitos foram constituídos para que essa terra fosse por eles identificada passa pela tradição, construída pelas histórias de origem deste grupo, que narram precisamente de onde vieram os primeiros ancestrais, suas viagens e aldeamentos subsequentes. É com base nessas tradições que os índios podem afirmar quais são os lugares em que podem construir seus tekohá.

A portaria de entrada da TI. Ribeirão Silveira localiza-se no bairro de Boracéia II, entre os municípios de Bertioga, São Sebastião /SP. A aldeia do Ribeirão Silveira formou-se na década de 40. Em seu cemitério estão enterrados indígenas importantes que lideraram e outros Guarani que lá viveram. Segundo o pajé Karai Mirim, Samuel Bento Awa Didjiocó, de 62 anos, à época, mais conhecido entre os Guarani como Didjiocó, a TI. Ribeirão Silveira foi a primeira morada de seus pais, e onde ele nasceu, na época era uma área onde havia somente floresta e mato. Não havia brancos. Seus tios e avós vieram na ocasião de Itariri, Rio Comprido, seguindo trilhas e foram morar na Água do Bento.

Segundo informações dos Guarani, desde o tempo da chegada do grupo na área, até hoje eles ocuparam seis acampamentos. Alguns ainda são utilizados; os não utilizados se devem a ameaças que receberam de fortes grupos econômicos.

Atualmente com uma população de cerca de 500 indígenas, estão distribuídos em cinco aldeias ou núcleos populacionais, conforme segue: núcleo da Porteira, núcleo do Centro, núcleo da Cachoeira, núcleo Rio Pequeno e núcleo Ribeirão Silveira. Cada aldeia/núcleo tem um líder que é eleito pelo voto da população deste núcleo.

Figura 1. Mapa da TI e a disposição das aldeias



Fonte: <https://cpisp.org.br/publicacao/terra-indigena-ribeirao-silveira/>

A TI. Ribeirão Silveira representa um local de importância histórica, material e simbólica para os Guarani.

Os relatos apontam o reconhecimento da área como antiga região de perambulação e habitação para os ascendentes dos Guarani que estão em Ribeirão Silveira. Esse território reconhecido pelos Guarani tem uma perspectiva socio-regional que ultrapassa seus limites territoriais e é revelada

pela categoria guára, expressão que significa um conjunto de aldeias unidas por laços de parentesco e reciprocidade. Desta forma, um tekohá faz parte de um complexo geográfico que compreende outras aldeias Guarani Mbyá, onde cada uma delas é fundamental para manutenção de reciprocidade e da organização social e política do grupo. (FUNAI, 2002, p.)

As casas dos Guarani Mbyá espalham-se por toda terra indígena, formando núcleos/aldeias de oito ou nove habitações. A localização das habitações decorre de uma distribuição criteriosa que se orienta pelo modo próprio de apropriação do espaço. Deste modo, o tekohá divide-se em pequenos núcleos/aldeias correspondentes a um grupo familiar extenso, cujas famílias nucleares ocupam as casas da região sob seu domínio. A família extensa patrilinear e uxori-local, temporária são a unidade básica da sociedade Guarani. Assim, um tekohá Guarani abriga um número de casas idêntico ao de famílias elementares, variando de duas até dez ou mais casas.

Ribeirão Silveira é uma terra indígena que faz parte do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), Litoral Sul, abrangendo os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esse DSEI é uma unidade organizacional da Fundação Nacional de Saúde/FUNASA, ligada ao Ministério da Saúde. Outro elemento importante para a tessitura cosmológica guarani e suas práticas culturais e espirituais é a Opy (casa de reza) onde são ouvidas as belas palavras de formação e orientação (porahei) proferidas pelos pajés e realizados os rituais como o batismo da erva mate, funerais, rituais de cura, casamentos, dentre outros. Atualmente em cada aldeia há uma Opy.

Integram, ainda, os espaços na TI. Ribeirão Silveira duas escolas, Nhembo e a Porá e a Txeru Ba E kua-i. Esta, sob a responsabilidade da secretaria estadual de educação, atuando do segundo ciclo do fundamental I, ensino médio e Ensino de Jovens e Adultos; aquela, sob a responsabilidade da secretaria municipal de educação do município de Bertiooga, atuando na pré-escola e no primeiro ciclo do ensino fundamental I. A caracterização das escolas, supramencionadas, serão desenvolvidas em capítulo ulterior.

2.4. Atividades produtivas

Embora limitados pelas condições ambientais, os Guarani tiram da mata grande parte dos alimentos para sua subsistência. A coleta, a caça e a pesca são fontes importantíssimas para manutenção física e cultural desse povo. As invasões progressivas das matas por loteamentos, palmiteiros e fazendeiros devastam grandes áreas para especulação imobiliária e deflagram mudanças no modo de vida indígena. Na TI. Ribeirão

Silveira, as transformações ocorridas na economia, decorrentes do contato com a sociedade envolvente, têm provocado uma relativa mudança em certos padrões tradicionais. Hoje, a roça e a coleta têm uma importância maior do que a caça e a pesca, assim como a venda de artesanatos, que vem adquirindo importância substancial na geração de recursos.

Sendo o grupo familiar (nuclear ou extenso) a unidade de produção e consumo, as atividades são praticadas pela comunidade, em maior ou menor escala, em função das potencialidades e das restrições apresentadas pelo ambiente local e regional onde as famílias Guarani estão localizadas, além da própria estrutura social deste grupo indígena. As atividades de caça, pesca, coleta e agricultura são organizadas em função das fases da lua e das estações do ano reconhecidas pelos Guarani, caracterizam o ciclo anual das atividades e seu calendário de manejo. Para os Guarani são reconhecidas apenas duas estações do ano e em função delas é que as atividades agrícolas e de caça são organizadas: o verão, período das primeiras chuvas, denominadas de Ara Pyau (ano novo Guarani), coincide com primavera/verão do nosso calendário; e o inverno, denominado Ara Yma (ano velho Guarani), que coincide com o período de outono/inverno. (FUNAI, 2022)

A produção artesanal é comercializada, tanto nas aldeias - geralmente em eventos que a comunidade indígena organiza, quanto na rodovia SP-055 (Rio-Santos) num trecho de 1 km, localizado próximo ao Balneário Boracéia. Os Guarani vendem seus artesanatos nos finais-de-semana e feriados. Existem algumas localidades, cada uma pertencente a um grupo familiar. Há, geralmente, uma ou mais famílias nucleares que coletam os produtos e comercializam no ponto a ela pertencente, ou seja, nem sempre a mesma família nuclear vai vender artesanato; o espaço de venda é da família extensa.

Não raro, os grupos indígenas são convidados para participarem de atividades festivas organizadas pelas administrações dos municípios circunvizinhos à TI, com mais frequência os de Bertioga e São Sebastião. Tais eventos esporádicos têm se apresentado, atualmente, como uma fonte agregadora na geração de recursos para a população Guarani.

Constitui-se de floresta de Mata Atlântica e vegetação de restinga, apresentando uma composição florística bastante diversificada, o perímetro onde circunscreve-se toda a Terra Indígena Ribeirão Silveira. Este fator consorciado ao pleno domínio que os Guarani Mbyá detêm das espécies endógenas ao seu território, permite o aproveitamento

econômico de grande parte dos recursos florestais ali existentes, seja na produção de artesanato, no consumo alimentar ou para fins medicinais e rituais.

A atividade de coleta ocorre por toda a extensão da terra indígena, porém com maior intensidade nas matas localizadas em seu limite sudoeste, entre a Serra e o Morro dos Bichos e, com maior potencial, naquelas situadas na região da base da serra, em todo o limite oeste da TI. Ribeirão Silveira. Isto ocorre, principalmente, por essa região ser a menos alterada. De certo, a dificuldade de acesso, a extensa e densa área de cobertura vegetal nativa e o declive acentuado, fazendo parte do conjunto de elementos circunstanciais ligados intimamente à preservação do local, viabilizando, portanto, maior disponibilidade de seus recursos florestais para esta atividade.

De modo geral, a agricultura constitui-se em uma das principais atividades da tradição Guarani, seja no plantio de espécies convencionais (dos "brancos") voltadas a sua alimentação e comercialização de excedentes, como, e principalmente, pela presença de vários cultivares agrícolas tradicionais do grupo, a exemplo: milho, amendoim, feijão, batata, cana-de-açúcar, entre outras. Essa diversidade de cultivares dos Guarani é descrita por Noelli (2000, p.144); Franz Müller (1989); Felim (2001)

Em face desse constructo diverso de cultivares, constitui-se, portanto, um substantivo banco de sementes, que quando da mudança das famílias para um outro território, são carregadas consigo para que possam, nessas novas áreas, plantá-las em suas roças, conforme indicado no relatório FUNAI, 2002.

Seguindo, ou para melhor dizer, praticando suas tradições, as roças Guarani, na TI. Ribeirão Silveira, assim como nas demais terras indígenas, estão próximas de suas casas, geralmente. Constituem-se de pequenas dimensões, em média de 0,05 ha, com pouca variabilidade de cultivares agrícolas plantados, cuja produção é exclusivamente voltada à subsistência do grupo. Comumente essas roças pertencem a uma única família nuclear e, em alguns poucos casos, coletivas; a coletividade excepcional restringe-se a um mesmo grupo familiar. Nesses locais diversas espécies nativas são remanejadas de seu ambiente natural para suprir finalidades e demandas medicinais de cura, artesanais e alimentícias. A mulher, nesses espaços, é quem se dedica majoritariamente nas tarefas e cuidados com as plantas.

Localizada nos quintais de suas casas, ocorrendo em escala bastante reduzida, há também a criação de animais, destinada exclusivamente ao consumo alimentar dos Guarani, com destaque, basicamente, à criação de frangos e patos para consumo de sua carne e, principalmente, ovos. A pesca é realizada ao longo dos dois rios principais (Rio Vermelho e Ribeirão Silveira). Para sua execução, os Guarani utilizam redes, covos ou anzóis.

Muito importante por sua contribuição para a dieta Guarani, a caça é uma prática estritamente masculina e são utilizadas diversas armadilhas, como mundéis, mundépis e laços. Essas são dispostas nas proximidades das casas, numa distância onde possam ser inspecionadas diariamente. Como a maior parte das ocupações Guarani na TI. Ribeirão Silveira está localizada atualmente nas áreas de baixada próxima à estrada (exceto os núcleos Rio Pequeno e Cachoeira), a caça com armadilhas se limita apenas aos pequenos mamíferos a exemplo: o quati, a raposa, o tatu, a cotia e ainda algumas aves como jacu e nambus. FUNAI (2002)

Pelas virtudes do ir e vir constantes, característica intrínseca e inexorável dos Guarani, os da TI. Ribeirão Silveira têm relações de parentesco com diversos grupos Mbyá e Nhandéva ocupantes de outras terras indígenas do Estado de São Paulo e mantêm relação com os Guarani de terras indígenas de outros estados e países. Visitam sistematicamente parentes estabelecidos nessas terras e os recebem com frequência.

2.5. Meio ambiente

A TI. Ribeirão Silveira situa-se entre os rios Ribeirão do Espigão Comprido ou Areia e Ribeirão Pouso Alto, limites naturais à Oeste e Leste. Ao Norte, abrangendo porções da Serra do Mar. Por fim, ao Sul, seus limites se encerram em áreas de planície litorânea, perfazendo um total de aproximadamente 8.500 ha. A área identificada abrange em seu interior trechos de três compartimentos geomorfológicos regionais: Baixadas Litorâneas, Serrarias Costeiras e Planalto Atlântico. Nas localidades da área identificada onde se encontram presentes as unidades geomorfológicas denominadas Baixadas Litorânea e Serraria Costeira, o clima apresenta-se sempre úmido.

Dentre as formações vegetais que ocupam as planícies arenosas costeiras encontramos a Floresta Ombrófila Densa de Terras Baixas que estão presentes no interior da respectiva área (desde os limites divisores da área na face Sul até o sopé das Serras):

vegetação sobre cordões arenosos (floresta alta de restinga) e vegetação associada às depressões (vegetação entre cordões arenosos: brejos de restinga, floresta paludosa sobre estrato turfoso ou floresta periodicamente alagada) e ainda Floresta de transição planície-encosta. Já as formações florestais características das áreas da Serraria Costeira (Floresta Ombrófila Densa de Encosta ou Floresta ou Mata de Encosta) estão presentes em toda porção da área compreendida pelas encostas da Serra do Mar e também nos morros isolados da planície litorânea (Morro dos Bichos, Morro da Fábrica, Morro da Boa Vista). Essas formações florestais se estendem até os limites divisores da área identificada em sua Face Norte, podendo em alguns trechos ocorrer formações vegetais características de matas de altitude, de áreas de topo de morros e de transição encosta-planalto - áreas limites com o Município de Salesópolis, FUNAI (2002)

Apesar das ações antrópicas, que afetaram e afetam, em graus variáveis a vegetação característica dos ambientes de planície litorânea, a Planície de Bertioga (mesmo sofrendo, de forma constante a ameaça de degradação em função da implantação de empreendimentos imobiliários) consta com mancha de cobertura vegetal relativamente preservada. Dessa forma, cabe salientar que no interior da área identificada, as formações florestais ainda se encontram em ótimo estado de preservação, onde mais de 70% das formações vegetais presentes no interior da área total podem ser caracterizadas como formações florestais em estágio final de sucessão.

Observa-se, dentre as distintas formações florestais, a preferência dos Guarani, não apenas para as atividades de caça, mas também para coleta e agricultura. Essas atividades ocorrem nas áreas de transição de restinga - encosta. Pela assertiva postulada, compreende-se a importância de contemplar, dentro dos limites da terra indígena, diferentes ambientes e formações vegetais, diferentes estruturas com diferentes composições de espécies, viabilizando o aumento das alternativas de exploração e obtenção dos produtos florestais-animais utilizados pelos Guarani.

2.6. Reprodução física e cultural

Os Guarani do litoral do Estado de São Paulo são extremamente tradicionais do ponto de vista da religião e procuram fundar suas aldeias com base nos preceitos míticos que fundamentam especialmente a sua relação com a Mata Atlântica, a qual, simbólica e praticamente, condiciona sua sobrevivência. Para isso os Guarani têm de estar nas áreas designadas por Nhanderú. Formar aldeias nesses lugares eleitos, como é o caso da TI.

Ribeirão Silveira, significa estar mais perto do mundo celestial. Para muitos, é a partir desses locais que o acesso a *yvy marãey*, a Terra sem Males, é oportunizado.

Uma terra Guarani inclui a floresta (*ka'aguy*) e todo o ecossistema a ela implicado: caça, pesca, água, espaço para cultivo de roças e para educarem suas crianças dentro dos princípios culturais Guarani. Vale notar, hoje, as escolas referidas, cujas arguições far-se-ão, como dito, em capítulo para este fim, estabelecendo as relações entre as tradições históricas e o há de vir visionado com a instituição de educação formal na terra indígena.

A relação que os Guarani estabelecem com a natureza, os espíritos e os seres humanos (Guarani ou não) é orientada por um conjunto de regras e normas de conduta. São elas que compõem a estrutura das relações sociais e cosmológicas denominadas *nandereko* (nosso modo de ser). O cumprimento de tais normas assegura à comunidade a comunicação com o sobrenatural. É o compromisso da comunidade com seu *nandereko* que propicia a eficácia de seus pajés. Só assim, eles são capazes de ouvir as belas palavras e transmiti-las ao grupo. São as instruções transmitidas pelos espíritos aos grandes xamãs-profetas que abrem a possibilidade de alcançar a Terra sem Males, destino primeiro da humanidade Guarani. Funai (2002, p.)

Toda conduta Guarani é, portanto, reflexo de uma relação divina e orientada no sentido de transcender a realidade social. A figura do xamã é fundamental aos Guarani, sendo, na verdade, o guardião do *nandereko*. Para a concretização do *nandereko* é fundamental que a comunidade se assente sobre um lugar que reúna condições básicas. A escolha deste lugar é determinada também pelo xamã que recebe orientação divina. Para que existam condições necessárias à fixação de um *tekohá*, é preciso que haja mata, que possam plantar, que seja distante do branco, que não haja conflitos. O *tekohá* não é apenas terra, a ele estão associadas a casa e as relações com os parentes: é onde enterram os mortos e onde rezam, onde radica a possibilidade de exercer o direito divino de fazer suas roças. A TI. Ribeirão Silveira reúne todos estes pontos importantes para o estabelecimento de um *nandereko*. As matas, as nascentes, os rios, as roças de milho, a *opy* e o cemitério constituem, entre outros, a base da existência dos Guarani da TI. Ribeirão Silveira neste mundo.

A organização social Guarani baseia-se na família extensa, ou seja, família composta do pai/sogro, filhos solteiros, filhas casadas e genros. As modalidades mais utilizadas de residência após o casamento são a patrilocal e a matrilocal. Na primeira, o marido traz a esposa para morar na casa de seus pais e na segunda, o marido muda-se para

a casa dos sogros ou adjacências. Os Guarani da TI. Ribeirão Silveira procuram manter a endogamia, pois eles consideram ideal o casamento entre indivíduos do mesmo subgrupo, da mesma aldeia ou de outras aldeias Guarani. Um dos principais fatores de identidade é a obrigatoriedade de moradia na aldeia. O cacique, liderança geral da terra indígena, é o Sr. Adolfo Timóteo - Guarani Mbyá, o vice Cacique é o Sr. Mauro, que se denomina Tupi.

Conforme dados do Instituto Socioambiental (ISA): Terras Indígenas no Brasil, a população atual na TI do Ribeirão Silveira é de 474 indígenas⁹, entre idosos, adultos, jovens e crianças. Cerca de 32 % da população é constituída por crianças de 0 a 10 anos. Esses dados apontam para uma alta taxa de natalidade, projetando um elevado crescimento populacional para o futuro, a exemplo de outras comunidades do litoral paulista. O crescimento populacional e o expressivo contingente de crianças demanda um maior desempenho econômico por parte dos chefes de famílias e, conseqüentemente, melhores condições ambientais necessárias para a realização do padrão cultural Guarani

2.7. Inventário fundiário

O Levantamento Fundiário feito na TI. Ribeirão Silveira foi realizado no mês de outubro de 2000, foram levantadas 2 propriedades, sendo que todos os levantamentos foram feitos na presença dos proprietários ou de seus representantes. Os levantamentos Cartorial e Documental foram realizados nos Cartórios de Registros de Imóveis, nas Comarcas dos Municípios de São Sebastião e Santos/SP, onde se encontram os registros das áreas.

Para a avaliação das benfeitorias, constantes nos Laudos de Vistorias e transcritas para os Laudos de Avaliações, logo em seguida ao Levantamento Fundiário, foi providenciado a confecção e a impressão do Formulário de Pesquisa de Preços para Avaliação de Benfeitorias, em conformidade com o Manual de Levantamento Fundiário e com a Instrução Executiva nº 034/DAF/00, e pesquisado, no comércio local, nos municípios de Bertioga e São Sebastião/SP, para coleta dos preços praticados na microrregião de abrangência da terra indígena.

⁹ <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3678#demografia> acesso em 09/09/2022.

Abaixo apresenta-se o quadro demonstrativo das ocupações não indígenas incidentes na TI. Ribeirão Silveira, ano referência 2000.

Quadro 2. Incidência de não indígenas na TI do Ribeirão Silveira

LVA nº	Nome dos ocupantes não-índios	Mora na área	Cadastro no INCRA	Ano de ocupação	Superfície na TI.
01	Espólio de José Rivero Gomes e outros	Não	Sim	50	Não Inf.
1.a	Silvestre Rivero Gomes	Não	Sim	50	-
1.b	Mariano Rivero Gomes	Não	Sim	50	-
02	Espólio de Domênico Riccardi Maricond	Não	Sim	18	Não Inf.
2.a	Joaquim Feliciano da Silva Netto	Não	Sim	18	-
2.b	Armando Jorge Peralta	Não	Sim	18	-
2.c	Anna Carolina de Azevedo Silva Camano	Não	Sim	18	-
2.d	Luiz Camano	Não	Sim	18	-
2.e	José Otávio de Azevedo e Silva	Não	Sim	18	-

Fonte: Resumo do Relatório FUNAI, 2002.

As duas propriedades inseridas na Terra Indígena Ribeirão Silveira são de espólios. A primeira de José Rivero Gomes, sendo herdeiros os senhores: Silvestre Rivero Gome e Mariano Rivero Gomes. A segunda de Domênico Riccardi Maricond, sendo herdeiros os senhores: Joaquim Feliciano da Silva Netto, Armando Jorge Peralta, Anna Carolina de Azevedo Silva Camano, Luiz Camano e José Otávio de Azevedo e Silva.

Joaquim Feliciano da Silva Netto, Anna Carolina de Azevedo Silva Camano, Luiz Camano e José Otávio de Azevedo e Silva, apontados na tabela acima como ocupantes juruá, são proprietários do loteamento Juréia, sem nenhuma benfeitoria, localizado no município de São Sebastião, com cerca de cinco mil lotes e, que foi embargado pelos órgãos ambientais do Estado de São Paulo. Pela matrícula nº 16.200 de 17/09/1981 do Cartório de Registro de Imóveis - São Sebastião, foi feito instrumento particular, datado de 04/03/1980, onde a firma **Maitá - Empreendimentos Imobiliários Ltda e a Gaiá Empreendimentos Imobiliários Ltda** detém a primazia da compra do imóvel de propriedade dos Senhores Joaquim Feliciano da Silva Netto, Anna Carolina de Azevedo Silva Camano, Luiz Camano e José Otávio de Azevedo e Silva. Em 04/03/1981, foi também transferida a prioridade da compra de parte dos imóveis pertencentes às pessoas

acima referidas para mais três firmas: **Unimetro - Empreendimentos Imobiliários Ltda, Gênese - Empreendimentos Imobiliários Ltda e Grauna - Empreendimentos Imobiliários Ltda.** Essas firmas são responsáveis pela criação do loteamento embargado pela justiça jurisdição da Juréia em São Sebastião, Funai (2002). Não raro, todas as ações impetradas para a retirada dos guaranis dessa área comprovadamente ocupadas por seus ancestrais, foram e são produzidas por empresas do ramo de empreendimentos imobiliários, pressionando e tensionando, para além dos embates de ordem jurídica, as relações desses povos com a população do entorno, como veremos.

As áreas especificadas, através do levantamento fundiário, demonstram claramente que o entorno da terra indígena assim como áreas dentro da própria terra, agora demarcada, foram e são interesse explícito de especulação imobiliária. Quando a terra indígena foi demarcada e os guaranis começaram a ocupar os lugares que ocupam atualmente, nele havia um empreendimento imobiliário que intencionava a venda de lotes para construção de chácaras no local, onde hoje se encontra a entrada para a terra indígena. Essa área ainda é motivo de ações judiciais por parte das empresas referidas para fins de continuidade do processo de uso e parcelamento do solo. Como vimos, diversas incursões foram impetradas pelas empresas do ramo de empreendimentos imobiliários para construção de lotes residenciais e comerciais e que estão embargados por força da lei.

Os trabalhos de identificação e delimitação foram feitos com base nos estudos de natureza etno-histórica, antropológica, cartográfica e ambiental, bem como no levantamento fundiário realizado no local e no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de São Sebastião e Santos/SP. A proposta de delimitação da área contou com o acolhimento dos participantes do referido Grupo Técnico e principalmente da comunidade indígena Guarani de Ribeirão Silveira. Todos os limites foram estabelecidos segundo os usos que os Guarani Mbyá e os Nhandéva fazem da área, tudo segundo suas tradições. Funai (2002). Abaixo apresenta-se o percentual da terra indígena nos municípios que com ela estabelecem área fronteira.

Tabela 2. circunscrição territorial percentual da terra indígena em relação aos municípios.

	(UF)	Município	Área do município (há)	Área da TI no município (há)
1	SP	Bertioga	49.154,60	4.310,61 (8,77%)
2	SP	Salesópolis	42.499,70	154,68 (0,36%)
3	SP	São Sebastião	40.239,50	4.036,40 (10,03%)

Fonte: Relatório FUNAI 2002

2.8. A luta dos Guaranis do Ribeirão Silveira pelo direito às terras de seus ancestrais: o contexto de um problema

Como especificado anteriormente, os pressupostos basilares desse estudo declinam-se na perspectiva de que, dentre os elementos de resistência dos povos ancestrais originários guaranis mbya frente ao processo sistemático de especulação imobiliária local e às formas diversas de violência simbólica circunstanciadas contra eles, a escola assume papel singular. Podemos, inicialmente, observar dois elementos nesse sentido.

O primeiro subjacente à própria estrutura física que a escola representa. Ao longo da história humana constata-se, inexoravelmente, a constituição de estruturas e edificações para marcar/demarcas áreas, cuja finalidade destina-se a evidenciar objetivamente, via de regra, a ocupação ou a posse de determinado e delimitado território, seja de uso coletivo ou individual/privado. Nesses termos, entende-se plausível, pois, a justaposição inferida, sem querer negligenciar as diversas predileções e interesses vinculados às edificações produzidas pela humanidade ao curso de sua própria história. Pela assertiva posta, o conjunto de finalidades, objetivos, interesses, culturas, costumes e valores inerentes a essa edificação ou pelo menos orbitados a ele, o prédio escolar, advém, intrinsecamente, desse processo. De acordo com os resultados da pesquisa, tanto a construção quanto a determinação legal para a instalação e criação de uma escola, seja pelas vias do próprio prédio (monumento) quanto os descritores ordenadores jurídicos (textos), dentro da TI imprimem fortalecimento e segurança jurídica à área, uma vez que essas realizações expressam o reconhecimento, espontâneo ou induzido, dos entes federados aos direitos e reivindicações do povo guarani mbya e Nhandeva do Ribeirão Silveira.

O fragmento que segue, extraído das narrativas do técnico da FUNAI, aludem rumo à arguição postulada. Disse então: “Num primeiro momento, a escola é um bem público, ela foi implantada pelo Estado, independente se estamos colocando o governo estadual, o governo municipal ou federal; ali é o primeiro ponto, é o reconhecimento do Estado que aquele é uma TI, porque ele reconheceu e implantou uma escola, uma infraestrutura para atender aquela comunidade. Isso já é um ponto super importante, eu reconheço que ali tem uma comunidade, por isso que eu implementei uma escola naquele território. Isso é muito importante. Nos processos de justiça de reintegração de posse, essa é uma questão que tem valor singular para a manutenção das TIs, essas infraestruturas que se têm implantadas dentro da aldeia, independente que tenha sido construído pelo município, estado ou União são muito importantes. É o governo, estado brasileiro reconhecendo aquela comunidade.” Colaborador Técnico FUNAI (2023).

Segundo Le Gof (2013) A palavra latina *monumentum* remete à raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*).

O verbo *monere* “fazer recordar”, de onde “avisar”, “iluminar”, “instruir”. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação [...] desde a Antiguidade romana, o *monumentum* tende a especializar-se em dois sentidos:

- 1) Uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico etc.;
- 2) Um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte.

O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos.

Por força de comparação, a escola, em si, não seria o próprio arco do triunfo dos PAO na luta e conquista de direitos educacionais, evidenciando, tanto as estruturas quanto os documentos, como marca indelével dessa conquista da comunidade da TI ao direito de uso da terra reconhecido pelo estado? Por esse entendimento temos a justaposição dos sentidos delineados.

Jacob-Nicolas Moreau, historiógrafo da França (1759) apud Le Gof (2013) afirma que “o nosso direito público, uma vez fundado em fatos e monumentos reconhecidos, estará mais do que nunca ao abrigo das vicissitudes que produz o arbítrio”

Eliel Benites, atual diretor da Faculdade Intercultural Indígena instalada na Universidade Federal da Grande Dourados, pela Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2015, afirmou que como professor indígena, percebeu a importância de recuperar os valores que orientam a existência dos povos guaranis assim como a de educar nosso povo sobre sua luta e trajetória – um povo que foi historicamente invisibilizado e violentado.

O relato do professor indígena Eliel Benites introduz, em linhas gerais, o segundo elemento, qual seja, a propositura de ações intencionais e sistematizadas de professores indígenas no processo de formação dessas populações no sentido de constituir ou reconstituir seus modos de resistência frente aos avanços e pressões exercidas, de forma sistêmica e dialética pelas interações materiais e imateriais entre as culturas não indígenas e indígenas.

“Todas as ações/políticas e formação visam a nossa resistência, luta e a possibilidade de reaver o nosso grande território tradicional para que a memória e os guardiões voltem a conduzir a existência do nosso povo” Eliel Benites (2022)

Nesse relato do professor é possível constatar a relação direta estabelecida entre os processos de instituição e consolidação das formas de resistência indígena mediados pelas estruturas formais de ensino, ao que pese toda a cosmologia guarani.

Para melhor dimensionar tanto a problemática quanto os indícios que viabilizaram a instituição das hipóteses iniciais da pesquisa, valemo-nos do estudo apresentado pela Comissão Pró-índio de 2013, sobre as terras indígenas na Mata Atlântica: pressões e ameaças.

O estudo é um diagnóstico dos principais vetores de pressão sobre nove terras indígenas situadas no bioma da Mata Atlântica no Estado de São Paulo: Guarani do Aguapeú, Itaóca, Bananal (Peruíbe), Piaçaguera, Rio Branco (do Itanhaém), Itariri (Serra do Itatins), Boa Vista do Sertão do Pró-Mirim, Ribeirão Silveira e Tenondé Porã.

Habitadas pelo povo indígena Guarani (Mbya e Tupi), essas terras indígenas somam 42.137,7336 hectares onde vive uma população de aproximadamente 2.260 índios (Funai, s.d.). Por meio do estudo desses nove casos, a Comissão Pró-Índio de São Paulo buscou ilustrar alguns dos desafios postos para a proteção, conservação e gestão de territórios indígenas situados na Mata Atlântica, um dos biomas mais ameaçados do planeta.

Constituída por um conjunto de formações florestais e ecossistemas associados, como as restingas, manguezais e campos de altitude - que se estendiam originalmente por aproximadamente 1.300.000 km², é uma das florestas mais ricas em diversidade de espécies, porém uma das mais ameaçadas do planeta. “Abrange uma área de cerca de 15% do total do território brasileiro, em 17 estados. Hoje, restam apenas 12,4% da floresta que existia originalmente e, desses remanescentes, 80% estão em áreas privadas.” (S.O.S Mata Atlântica, 2021)

Do total de cobertura vegetal ainda existente, apenas cerca de 7% estão bem conservados em fragmentos acima de 100 hectares, dentre os quais se encontram as terras indígenas. Segundo dados do Ministério do Meio Ambiente na área de aplicação da Lei da Mata Atlântica existem 143 terras indígenas que totalizam 12.962 km² (MMA, 2011)

Como reconhece o Ministério do Meio Ambiente, as terras indígenas juntamente com as unidades de conservação são fundamentais para a manutenção da diversidade biológica e cultural da Mata Atlântica.

E os dados sobre o desmatamento dentro das terras indígenas levantados pela pesquisa da Comissão Pró-Índio de São Paulo são um indicativo de que, apesar de todas as pressões, os índios têm conseguido conservar seus territórios. O estudo das imagens de satélite evidenciou que em seis das nove terras indígenas, as áreas desmatadas representam menos de 4% da dimensão total. A maior porcentagem de desmatamento verificada foi 10,5% em uma terra indígena onde ocorreu exploração mineral por terceiros.

As nove terras indígenas estudadas estão localizadas na Ecorregião da Serra do Mar, distribuídas por uma região que abrange desde o extremo sul da região metropolitana de São Paulo no planalto, estendendo-se pela Serra do Mar até o litoral. Trata-se da região

mais habitada do país onde se encontram desde pequenas comunidades até grandes centros urbanos.(Comissão Pró-índio, 2013)

Nos municípios litorâneos do Estado de São Paulo as atividades e os empreendimentos ligados ao turismo e ao lazer constituem base importante da economia local. Observe-se também a importância crescente para a região das atividades portuárias sediadas nas cidades de Santos e São Sebastião, ligadas à cadeia de petróleo e gás e nos setores de infraestrutura, portos, estradas, ferrovias, saneamento (Pólis: 2012).

Envolverde, 2012 alerta que essa região será impactada por grandes obras, como a exploração do petróleo na camada do pré-sal e as ampliações dos portos de Santos e de São Sebastião e da Rodovia dos Tamoios, que liga a capital paulista ao litoral norte. Nesse cenário de transformações, procurou-se levantar e conhecer os empreendimentos que podem ser vetores de pressão sobre as terras indígenas.

Seis das terras indígenas analisadas (Aguapeú, Itaóca, Bananal, Rio Branco, Boa Vista do Sertão Pró-Mirim e Ribeirão Silveira) estão localizadas na região de influência do Pré-Sal. Embora não tenham sido identificados impactos diretos para as terras indígenas, se prevê que todo o conjunto de empreendimentos e infraestrutura relacionados ao Pré-Sal torne-se mais um fator de pressão sobre essas áreas.

O Pré-Sal envolve, além da exploração do petróleo propriamente dita, uma série de outras atividades de apoio logístico às petrolíferas: a ampliação dos portos de Santos e São Sebastião, das rodovias Imigrantes e Tamoios bem como dos aeroportos no Guarujá e Itanhaém; instalação de escritórios da Petrobras e de outras empresas petrolíferas ou fornecedoras; manutenção de navios e barcos (G1: 2010). Empreendimentos que trarão impactos no mercado imobiliário, aumentando a especulação e o valor dos imóveis no litoral sul (Pólis, 2012).

Além dos apontamentos supramencionados, corrobora para a pressão imobiliária externa junto ao TI do Ribeirão Silveira, as construções de casas em espaço limítrofe, quando não, dentro desse território. Pela proximidade dessas casas, comumente a relação entre os indígenas e a população local é bem tensa, visto que para estes, os indígenas são impeditivo para o desenvolvimento de projetos para instalação de loteamentos e construções, legalizados ou não.

Há instituída, pelos moradores circunvizinhos e investidores uma ação judicial pleiteando que as casas construídas dentro dos limites da terra indígena sejam legalizadas para fins de comercialização de lotes e continuidade no processo tanto de construção quanto de reforma das casas existentes no local.

Não obstante aos processos legais No site eletrônico Petição Pública¹⁰, consta um abaixo assinado impetrado pelos moradores dos bairros de Boraceia, I e II, o primeiro no município de Bertiooga, o segundo no de São Sebastião, que expressa a opinião e razões dos signatários do abaixo-assinado: loteamentos Boraceia I e Boraceia II para o Ministério Público Federal de Caraguatatuba-SP contra o pleito dos indígenas para demarcação, delimitação e incorporação das áreas adjacentes à terra indígena.

Os depoimentos abaixo, extraídos dessa petição, expressam e evidenciam o clima de hostilidade mencionado.

“sem comentários, esses índios só mamam no governo” (Mark W.)

“malditos índios mafiosos e aproveitadores.... maldito MP, vendido!” (Caio L.)

“Como pode dar mais terra para a comunidade indígena, se os moradores já tinham comprado os seus lotes de terra, e feito construções.... Deixem os moradores aí, não concordo em deixar terras para os índios que vieram depois!!!!!!” (Vanda n.)

Nesses espaços é possível observar, além das casas mencionadas, a construção de diversas casas irregulares dando início ao processo de enfavelamento, aumentando sobremaneira a pressão e tensão na correlação existencial dessas forças populacionais indígenas e não indígenas. Esse problema de invasão de áreas de preservação não é fenômeno exclusivo na área demarcada para os indígenas. Em Bertiooga, por exemplo, são detectadas diversas áreas de invasão, com construções precárias, reflexo da inexistência de planejamento habitacional. A figura abaixo foi objeto de uma reportagem que trata das restrições junto à TI.

¹⁰ <https://peticaopublica.com.br/default.aspx>

Figura 2. Loteamentos irregulares estão próximos à área de Reserva Indígena



Fonte: Tamoios News, Cidades notícias, 9 de março de 2018.

Atualmente essa é a porta de entrada que dá acesso ao território indígena, dando nome, inclusive, para uma das cinco aldeias que o constitui, a aldeia da Porteira ou como é mais comum para os moradores da TI, núcleo da Porteira.

Ao longo dos anos, os Guaranis perceberam que o aumento demográfico e as alianças políticas entre as aldeias de uma mesma região, constituíam-se, também, como estratégias eficazes para garantir a permanência na Terra. Em 1982, com o auxílio do professor Dalmo Dalari, a comunidade Guarani moveu um recurso contra a ação de Homero Santos, que reivindicava uma gleba de terra correspondente à Terra indígena do Ribeirão Silveira, na qual usava os próprios indígenas para legitimar a sua posse. No mesmo ano, o juiz Pedro Vincentini, de São Sebastião, julgou o processo de forma favorável aos Guaranis, determinando a manutenção da posse da terra. Somente em 1987 a Terra Indígena do Ribeirão Silveira foi oficialmente homologada. Carvalhaes (2021, p. 42)

Mesmo havendo a determinação legal para delimitação e demarcação dessa área como Terra indígena de uso tradicional dos Guaranis Mbya e Nhandeva, desde 1987, o litigante (pretenso proprietário) insistia na manutenção dessa placa e das terras.

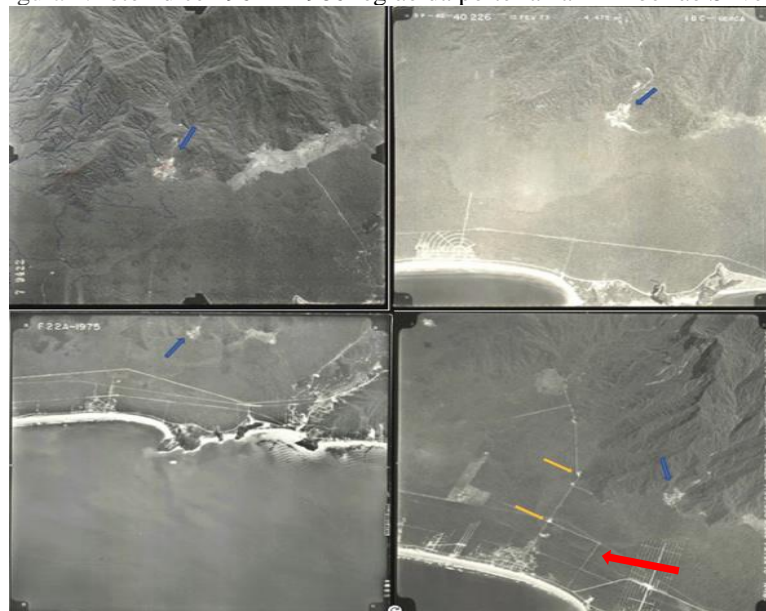
Figura 3. Área da Terra indígena do Ribeirão Silveira em litígio interdita aos Guarani em 1999



Fonte: Espaço Geográfico Guarani-Mbyá, (2008, p. 43.)

Antes da instalação das aldeias da Porteira e do Morro do Centro, havia um empreendimento imobiliário destinado à venda e construção de loteamento dentro dessa área, onde foram, a posteriori, construídos um posto de atendimento da FUNAI e um posto de saúde.

Figura 4. fotoíndice 1962 – 1986 região da porteira na TI Ribeirão Silveira



Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico USP.

Do canto superior esquerdo para o canto inferior direito, as imagens aéreas retratam a Terra indígena do Ribeirão Silveira nos anos de 1962, 1972, 1977 e 1986. As flechas azuis indicam a aldeia do Ribeirão Silveira. As flechas amarelas indicam as aldeias da Porteira e do Morro do Centro; a seta vermelha mostra o local do loteamento dentro da TI.

Uma das hipóteses desenvolvida nessa pesquisa versa justamente para a relação mudança da antiga aldeia do Ribeirão Silveira, cujo acesso dava-se pelo lado do Una (São Sebastião) e a constituição das cinco aldeias no local atual. A escola ou a necessidade de os karingués estudarem foi um dos fatores que impulsionaram essa mudança? Os resultados da pesquisa confirmaram essa hipótese, conforme veremos no capítulo de apresentação da história educacional na TI e as análises subsequentes.

As terras indígenas sofrem, até hoje, ações judiciais (com base no marco temporal) impetradas pelos pretensos proprietários pleiteando a reintegração de posse dessa área, conforme demonstra a liminar abaixo expressa.

STF - Liminar impede a ampliação da reserva indígena Ribeirão dos Silveira

A ministra Ellen Gracie concedeu liminar em MS (29.293) para impedir a ampliação da reserva indígena Ribeirão dos Silveira, dos atuais 944 hectares para 8.500, sob o entendimento de que essas terras, localizadas entre os municípios paulistas de Bertioiga, São Sebastião e Salesópolis, seriam tradicionalmente ocupadas pelos grupos indígenas Guarani Mbyá e Nhandeva.

Da Redação

Liminar impede a ampliação da reserva indígena Ribeirão dos Silveira

A ministra Ellen Gracie concedeu liminar em MS (29.293) para impedir a ampliação da reserva indígena Ribeirão dos Silveira, dos atuais 944 hectares para 8.500, sob o entendimento de que essas terras, localizadas entre os municípios paulistas de Bertioiga, São Sebastião e Salesópolis, seriam tradicionalmente ocupadas pelos grupos indígenas Guarani Mbyá e Nhandeva.

A reserva foi demarcada pelo decreto presidencial 94.568, de 8 de julho de 1987 (clique aqui).

A ação é patrocinada pelo advogado Luís Antônio Nascimento Curi.

Processo Relacionado: MS 29293.

MS 29293 - MANDADO DE SEGURANÇA

Origem: DF - DISTRITO FEDERAL

Relator: MIN. ELLEN GRACIE

IMPTE.(S) ESPÓLIOS DE DOMÊNICO E ISAURA MARICONDI

ADV.(A/S) LUIS ANTONIO NASCIMENTO CURI E OUTRO(A/S)

IMPDO.(A/S) PRESIDENTE DA REPÚBLICA

ADV.(A/S) ADVOGADO-GERAL DA UNIÃO

LIT.PAS.(A/S) UNIÃO

ADV.(A/S) ADVOGADO-GERAL DA UNIÃO

1. Trata-se de mandado de segurança preventivo, com pedido de medida liminar, impetrado pelos Espólios de Domênico Maricondi e de Isaura Maricondi, representados pelo inventariante Armando Jorge Peralta, com fundamento no art. 5º, XXI e LXIX, da Constituição Federal e na Lei 12.016/2009, contra possível ato do Excelentíssimo Senhor Presidente da República consubstanciado em decreto homologatório de ampliação da reserva indígena Ribeirão Silveira dos atuais novecentos e quarenta e quatro hectares para oito mil e quinhentos hectares e perímetro aproximado de quarenta e cinco quilômetros, sob o entendimento de que essas terras, localizadas entre os Municípios de Bertioga, São Sebastião e Salesópolis, no Estado de São Paulo, seriam tradicionalmente ocupadas pelos grupos indígenas Guarani Mbyá e Nhandeva.

Dizem os impetrantes que são legítimos proprietários e possuidores de glebas de terras localizadas entre os Municípios de Bertioga e São Sebastião, conforme títulos registrados em 1952, e que a posse de seus antecessores é imemorial.

Discorrem que em 1958 aprovaram loteamentos em suas áreas, que "ainda hoje buscam regularizar", dada a sua vocação natural para empreendimentos habitacionais e núcleos de desenvolvimento urbano. Destacam que dois loteamentos já estão parcialmente implantados, mas correm o risco iminente de perecer.

Narram que o Decreto Presidencial 94.568, de 8 de julho de 1987, promoveu a demarcação da terra indígena Ribeirão Silveira, com área de novecentos e quarenta e quatro hectares, motivo por que ajuizaram ações judiciais, apensadas à ação anulatória do

mencionado decreto (Processo 94.032.57436-4 do Tribunal Regional Federal da 3ª Região), ainda em tramitação. Sustentam naqueles autos a ilegalidade da demarcação, porquanto as terras não eram de tradicional ocupação pelos grupos indígenas Guarani Mbyá e Nhandeva.

Noticiam que a Fundação Nacional do Índio resolveu ampliar a reserva indígena para oito mil e quinhentos hectares, por intermédio do Processo FUNAI 08620.1219/2003, que culminou na edição da Portaria Declaratória MJ 1.236/2008, do Ministro de Estado da Justiça.

Aduzem que a ampliação em comento inviabilizará os loteamentos residenciais Parque Boracéia I e Parque Boracéia II, o que causará prejuízos aos impetrantes e a centenas de adquirentes dos lotes, "muitos dos quais proprietários e possuidores desde antes da CF/88".

Afirmam que a Fundação Nacional do Índio iniciou em 1º de junho de 2010 os trabalhos de demarcação física da área referente à ampliação em questão, nos termos da Ordem de Serviço 10/2010, que já esbulham a posse dos impetrantes e dos adquirentes, conforme boletins de ocorrência anexados aos presentes autos, daí o justo receio de que o Excelentíssimo Senhor Presidente da República, a qualquer momento, assine decreto homologando essa ampliação demarcatória.

Alegam que esta Corte entende que o marco temporal para a caracterização de área como tradicionalmente indígena é o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da atual Constituição (Petição 3.388/RR, rel. Min. Ayres Britto, Plenário, DJe 1º.7.2010; Ação Cautelar 2.556-MC/MS, Min. Gilmar Mendes, DJe 05.02.2010; e Ação Cível Originária 1.383-TA/MS, rel. Min. Marco Aurélio, DJe 28.5.2010).

Sustentam que a ampliação da reserva indígena Ribeirão Silveira, já demarcada e registrada, somente seria possível por intermédio de desapropriação com pagamento prévio (Ação Cautelar 2.541-MC/RR, Min. Gilmar Mendes, DJe 05.02.2010).

Suscitam ainda a existência de grave irregularidade no processo administrativo de ampliação em questão, dada a ausência da participação do Estado de São Paulo.

Invocam a ocorrência no Processo FUNAI 08620.1219/2003 de ofensa aos princípios do devido processo legal, da ampla defesa e do contraditório, porquanto não foi dada ao Ministro de Estado da Justiça ciência da oposição pelos impetrantes de defesa contra o relatório de revisão, em que constavam argumentos fáticos graves no sentido da suspeição dos técnicos antropólogos, ligados à ONG CTI, bem como da existência de posse imemorial de não-índios sobre as áreas. Reportam que o Presidente da Fundação Nacional do Índio não considerou os seus argumentos de defesa, rejeitando-os em decisões padronizadas.

Frisam que, tendo em vista dúvidas suscitadas pelo Ministro de Estado da Justiça, os técnicos da Fundação Nacional do Índio criaram grupo de trabalho (GT), que foi a campo no período de 7 a 12 de novembro de 2007 com o objetivo de complementar o serviço. Todavia, dessa complementação os impetrantes não tomaram ciência, razão pela qual não a puderam acompanhar, sendo certo que esse trabalho gerou um relatório de quase quarenta laudas, totalmente parcial e irreal, porquanto amparado em estudo elaborado pela própria comunidade indígena interessada na ampliação da demarcação.

Salientam a existência do perigo na demora, consubstanciado no fato de que o processo de ampliação da demarcação, "com sobreposição de marcos e ameaça às porteiras das propriedades, está em curso célere, causando a movimentação de pessoas ligadas às ONGs e à FUNAI, e de índios, nos limites da reserva demarcada e das terras dos impetrantes".

Requerem, ao final, a concessão de medida liminar para determinar ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República que se abstenha de homologar a demarcação da ampliação da reserva indígena Ribeirão Silveira, aprovada pela Portaria Declaratória MJ 1.236/2008, do Ministro de Estado da Justiça. No mérito, pedem a concessão da segurança, declarando-se a nulidade da pretendida ampliação ou, alternativamente, que se condicione essa ampliação ao procedimento legal de desapropriação, precedida de justa indenização.

2. O Excelentíssimo Senhor Presidente da República, por intermédio de informações elaboradas pela Advocacia-Geral da União, manifestou-se pelo indeferimento do pedido de medida liminar e, no mérito, pela denegação da segurança.

Suscita Sua Excelência, preliminarmente, a inexistência de direito líquido e certo a amparar a presente pretensão, porquanto os impetrantes, há mais de quarenta anos, lutam para regularizar suas terras, tendo sido vencidos em todas as ações que ajuizaram com o objetivo de impedir a demarcação da reserva indígena Ribeirão Silveira, motivo por que recorreram ao Tribunal Regional Federal da 3ª Região. Além disso, haveria necessidade de dilação probatória no presente writ, dado que os impetrantes somente apresentaram os títulos de propriedade referentes a parte das terras localizadas no Município de São Sebastião - SP, "deixando de fazê-lo no tocante à maior parte (três quartos), que se situa no Município de Santos - SP". Dessa forma, não há nos autos a necessária prova pré-constituída, o que inviabilizaria a utilização do mandado de segurança, pois, sem a prova de posse das terras em comento, que exclua a posse dos índios, não haveria como contestá-la, sendo certo que a propriedade em si "não constitui prova da ausência dos índios".

Diz o Excelentíssimo Senhor Presidente da República que houve apenas e tão-somente a revisão da área da terra indígena Ribeirão Silveira, com o objetivo de definir os seus verdadeiros limites.

Narra que o Ministro de Estado da Justiça, conforme se verifica da simples leitura do preâmbulo da Portaria Declaratória MJ 1.236/2008, julgou improcedentes as contestações opostas à identificação e delimitação da terra indígena Ribeirão Silveira, com fundamento nos Pareceres da Fundação Nacional do Índio exarados nos Processos FUNAI 1.054/2003 e 1.219/2003, razão pela qual não houve ofensa aos princípios do devido processo legal, da ampla defesa e do contraditório.

Alega que há necessidade de conformação da delimitação promovida pelo Decreto Presidencial 94.568, de 8 de julho de 1987, com a nova ordem constitucional estabelecida em 5 de outubro de 1988, dado o rompimento com a tradição de cunho integracionista para os indígenas até então em vigor no direito brasileiro.

Sustenta o caráter eminentemente declaratório do decreto de demarcação das terras indígenas, nos termos do art. 231 da Constituição Federal e do acórdão proferido no julgamento do caso Raposa Serra do Sol (Petição 3.388/RR, rel. Min. Ayres Britto, Plenário, DJe 1º.7.2010).

Argumenta que a teoria do fato indígena, a qual defende que somente seria tradicionalmente indígena a terra efetivamente habitada por grupo de índios por ocasião da promulgação da Constituição de 1988, não prevalece sobre a teoria do indigenato (concepção de que a relação estabelecida entre a terra e o indígena é congênita e originária, independente de título ou de reconhecimento formal), conforme relevante exceção prevista pelo Plenário desta Corte na oportunidade do julgamento do caso Raposa Serra do Sol (Petição 3.388/RR, rel. Min. Ayres Britto, Plenário, DJe 1º.7.2010) no sentido de que a tradicionalidade da posse indígena não se perde onde, ao tempo da promulgação da Constituição de 1988, a reocupação apenas não ocorreu por efeito de renitente esbulho ou de violência por parte de não-índios. Assim, na aplicação do marco temporal da ocupação indígena, não se deve somente levar em consideração a verificação da cadeia dominial das terras, mas também estudos técnicos sobre a história e a natureza dessa ocupação, já que, se a área for considerada de ocupação indígena tradicional, os títulos de terras eventualmente existentes, mesmo que justos, são nulos de acordo com o que dispõe o art. 231, § 6º, da Constituição Federal, devendo os possuidores de boa-fé ser indenizados apenas pelas benfeitorias, nos termos do mencionado dispositivo constitucional e do art. 1.219 do Código Civil, o que inviabilizaria a pretensão alternativa dos impetrantes de abertura de processo expropriatório e de pagamento prévio.

Aponta que, conforme a Informação 154/PGF/PFE/CAC-FUNAI-2010, elaborada pelos Procuradores Federais Lívio Coêlho Cavalcanti e Christine Phillip Steiner, os estudos técnicos demonstraram que, depois de várias migrações, os índios Guarani Nhandeva chegaram em 1830 a Itariri, litoral do Estado de São Paulo, e lá se estabeleceram até 1912, quando foram conduzidos à área indígena Araribá, e que um grupo de índios Guarani Mbyá migrou em 1860, e desde então vivem eles na aldeia Bananal (terra indígena Peruíbe), sendo certo que desde 1940 os índios Guarani reivindicam a identificação da terra indígena Ribeirão Silveira e lutam contra grandes grupos econômicos que insistem em tirá-los de suas terras, que sempre foram utilizadas como área de coleta, caça e pesca e de acampamentos temporários nas perambulações indígenas pelo litoral.

Menciona que o Ministro Ricardo Lewandowski, ao apreciar o Mandado de Segurança 27.939/DF (DJe 17.6.2010), relativo às terras da reserva indígena Porto Lindo - MS, negou seguimento a pretensão semelhante à presente, sob o entendimento de que haveria necessidade de produção de provas.

Entende que a décima sétima condição imposta por ocasião do julgamento do caso Raposa Serra do Sol (alínea r do inciso II do acórdão) não seria cabível em hipóteses em que houve vícios ou erros prejudiciais aos indígenas na demarcação originária.

Ressalta que as questões relativas às condições impostas pelo acórdão proferido no julgamento da Petição 3.388/RR não suplantam a vontade constitucional constante dos preceitos insertos no art. 231 da Lei Maior, porque tais condições constituem mera expectativa de direito.

Assevera que a décima sétima condição imposta por ocasião do julgamento do caso Raposa Serra do Sol (alínea r do inciso II do acórdão) inovou o sistema normativo, ao dispor que "é vedada a ampliação da terra indígena já demarcada", por estabelecer vedação absoluta ao dever-poder de revisão pela Administração dos seus atos (caso de não-inclusão de área que deveria constar na demarcação originária).

Destaca que o processo de regularização fundiária da terra indígena Ribeirão Silveira, que culminou com a edição do Decreto Presidencial 94.568, de 8 de julho de 1987, apresenta graves vícios e irregularidades, porquanto desprovido de estudos históricos e antropológicos, o que causou a fixação de limites artificiais e convenientes aos interesses econômicos regionais, ao excluir áreas imprescindíveis à sobrevivência física e cultural dos índios. Esclarece que, antes da promulgação da Constituição de 1988, a orientação que prevalecia, nos termos dos Decretos 94.945/1987 e 94.946/1987, era a busca da integração do índio na identidade nacional e na cultura majoritária do Brasil, motivo pelo qual as terras indígenas eram demarcadas com área muito inferior àquela correspondente à ocupação tradicional verdadeira. Dessa forma, muitas terras indígenas já demarcadas demandam revisão dos estudos de identificação e delimitação, com vistas à sua adequação aos critérios estabelecidos na Constituição de 1988, e essa revisão, segundo os ditames atuais, não representa ampliação da terra indígena, mas sim efetivação do direito dos índios sobre as terras que lhes pertencem originariamente.

Chama a atenção para o fato de que o processo de regularização fundiária da terra indígena Ribeirão Silveira corrige o erro da identificação da terra declarada em 1987 com a extensão de apenas novecentos e quarenta e quatro hectares, que apresenta uma série de vícios e ilegalidades. Afirma que essas lacunas resultaram de pressões sofridas pelos índios Guarani Mbyá e Nhandeva por parte de ocupantes não-índios que até hoje

questionam a demarcação da terra indígena Ribeirão Silveira, baseados em títulos de propriedade que ignoram a ocupação tradicional indígena da área.

Frisa que, conforme explicitou o antropólogo Carlos Alexandre B. P. Santos, a terra indígena Ribeirão Silveira, identificada com oito mil e quinhentos hectares e perímetro de quarenta e cinco quilômetros, localiza-se no espaço que os índios Guarani Mbyá e Nhandeva reconhecem como seu território ancestral, no qual habitam e o qual usam produtivamente de forma permanente - mesmo território que contém áreas imprescindíveis à preservação dos recursos naturais necessários ao bem-estar e à produção física e cultural dessa população indígena, segundo seus usos, costumes e tradições.

Relata, por fim, que o Estado de São Paulo participou desse processo de identificação da terra indígena Ribeirão Silveira, sendo certo que o técnico agrimensor do órgão fundiário estadual (ITESP), Izair Mendes, integrou o grupo técnico designado para realizar os estudos e o levantamento para sua identificação e delimitação, consoante Portaria FUNAI 867/Pres, de 28 de agosto de 2000.

3. A União, representada por sua Advocacia-Geral, requer o ingresso no presente feito, nos termos do art. 7º, II, da Lei 12.016/2009, e reitera os argumentos expendidos nas informações prestadas pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República.

4. Defiro o pedido formulado pela União de ingresso no feito.

5. Entendo, em juízo de delibação, que se encontra devidamente evidenciada a fumaça do bom direito no presente caso.

O Supremo Tribunal Federal julgou o paradigmático caso Raposa Serra do Sol, em acórdão de cuja ementa extraio os seguintes excertos:

"(...)

11. O CONTEÚDO POSITIVO DO ATO DE DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS. 11.1. O marco temporal de ocupação. A Constituição Federal trabalhou com data certa - a data da promulgação dela própria (5 de outubro de 1988) - como insubstituível referencial para o dado da ocupação de um determinado espaço geográfico por essa ou aquela etnia aborígine; ou seja, para o reconhecimento, aos índios, dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. 11.2. O marco da

tradicionalidade da ocupação. É preciso que esse estar coletivamente situado em certo espaço fundiário também ostente o caráter da perdurabilidade, no sentido anímico e psíquico de continuidade etnográfica. A tradicionalidade da posse nativa, no entanto, não se perde onde, ao tempo da promulgação da Lei Maior de 1988, a reocupação apenas não ocorreu por efeito de renitente esbulho por parte de não-índios. Caso das 'fazendas' situadas na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, cuja ocupação não arrefeceu nos índios sua capacidade de resistência e de afirmação da sua peculiar presença em todo o complexo geográfico da 'Raposa Serra do Sol'.

11.3. O marco da concreta abrangência fundiária e da finalidade prática da ocupação tradicional. Áreas indígenas são demarcadas para servir concretamente de habitação permanente dos índios de uma determinada etnia, de par com as terras utilizadas para suas atividades produtivas, mais as 'imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar' e ainda aquelas que se revelarem 'necessárias à reprodução física e cultural' de cada qual das comunidades étnico-indígenas, 'segundo seus usos, costumes e tradições' (usos, costumes e tradições deles, indígenas, e não usos, costumes e tradições dos não-índios). Terra indígena, no imaginário coletivo aborígene, não é um simples objeto de direito, mas ganha a dimensão de verdadeiro ente ou ser que resume em si toda ancestralidade, toda coetaneidade e toda posteridade de uma etnia. Donde a proibição constitucional de se remover os índios das terras por eles tradicionalmente ocupadas, assim como o reconhecimento do direito a uma posse permanente e usufruto exclusivo, de par com a regra de que todas essas terras 'são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis' (§ 4º do art. 231 da Constituição Federal). O que termina por fazer desse tipo tradicional de posse um heterodoxo instituto de Direito Constitucional, e não uma ortodoxa figura de Direito Civil. Donde a clara intelecção de que os artigos 231 e 232 da Constituição Federal constituem um completo estatuto jurídico da causa indígena.

11.4. O marco do conceito fundiariamente extensivo do chamado 'princípio da proporcionalidade'. A Constituição de 1988 faz dos usos, costumes e tradições indígenas o engate lógico para a compreensão, entre outras, das semânticas da posse, da permanência, da habitação, da produção econômica e da reprodução física e cultural das etnias nativas. O próprio conceito do chamado 'princípio da proporcionalidade', quando aplicado ao tema da demarcação das terras indígenas, ganha um conteúdo peculiarmente extensivo.

12. DIREITOS 'ORIGINÁRIOS'. Os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam foram constitucionalmente 'reconhecidos', e não simplesmente outorgados, com o que o ato de demarcação se orna de natureza declaratória, e não propriamente constitutiva. Ato declaratório de uma situação jurídica ativa preexistente. Essa a razão de a Carta Magna havê-los chamado de 'originários', a traduzir um direito mais antigo do que qualquer outro, de maneira a preponderar sobre pretensos direitos adquiridos, mesmo os materializados em escrituras públicas ou títulos de legitimação de posse em favor de não-índios. Ato, estes, que a própria Constituição declarou como 'nulos e extintos' (§ 6º do art. 231 da CF).

(...)

18. FUNDAMENTOS JURÍDICOS E SALVAGUARDAS INSTITUCIONAIS QUE SE COMPLEMENTAM. Voto do relator que faz agregar aos respectivos fundamentos salvaguardas institucionais ditadas pela superlativa importância histórico-cultural da causa. Salvaguardas ampliadas a partir de voto-vista do Ministro Menezes Direito e deslocadas, por iniciativa deste, para a parte dispositiva da decisão. Técnica de decidibilidade que se adota para conferir maior teor de operacionalidade ao acórdão. (...)" (Petição 3.388/RR, rel. Min. Ayres Britto, Plenário, DJe 1º.7.2010).

A Fundação Nacional do Índio objetiva a retificação da área da reserva indígena Ribeirão Silveira, de novecentos e quarenta e quatro hectares para oito mil e quinhentos hectares, sob o entendimento de que houve a revisão dos estudos de identificação e de delimitação da mencionada reserva, com vistas à sua adequação aos critérios estabelecidos na Constituição Federal, que teria superado a visão integracionista do indígena na identidade nacional e na cultura majoritária do Brasil até então dominante.

Todavia, esta Suprema Corte também no julgamento do caso Raposa Serra do Sol, a partir do voto-vista do Ministro Menezes Direito, ampliou as salvaguardas institucionais a serem obedecidas em demarcações de terras indígenas, entre as quais consta a vedação à ampliação da terra indígena já demarcada (alínea r do inciso II do acórdão proferido no julgamento da Petição 3.388/RR, rel. Min. Ayres Britto, Plenário, DJe 1º.7.2010), tendo ficado vencidos quanto a esse ponto específico a Ministra Cármen Lúcia e os Ministros Eros Grau e Ayres Britto, relator.

Subscrevi, em meu voto, as preocupações externadas nos itens colocados no dispositivo daquele acórdão pelo Ministro Menezes Direito, que deram efetivamente a esses tópicos o valor de um norte, de uma definição de como proceder e de como encarar a questão de demarcações de terras indígenas, daquele julgamento para diante.

Assevere-se que o fato de terem sido opostos embargos de declaração ao acórdão proferido no julgamento da Petição 3.388/RR não tem o condão de retirar a força das diretrizes e balizas ali fixadas, que permanecem inabaláveis até que o Plenário desta Corte se convença a modificá-las.

Assim, encontra-se devidamente demonstrada a plausibilidade jurídica da presente impetração.

6. Verifico ainda a existência do perigo na demora no presente caso, dado que a edição de decreto com o objetivo de ampliar a reserva indígena Ribeirão Silveira **poderá causar prejuízos irreparáveis aos impetrantes e aos adquirentes de lotes residenciais nos empreendimentos Parque Boracéia I e Parque Boracéia II. Além disso, poderá ocorrer o acirramento dos ânimos na região, com o surgimento de conflitos e distúrbios a envolver índios, pessoas ligadas a organizações não-governamentais e os proprietários e possuidores atuais das terras, o que recomenda a máxima prudência nesse tipo de caso.** (grifo nosso)

7. Ante o exposto, defiro o pedido de medida liminar para determinar que o Excelentíssimo Senhor Presidente da República não expeça decreto com o objetivo de ampliar a área da reserva indígena Ribeirão Silveira já demarcada pelo Decreto Presidencial 94.568, de 8 de julho de 1987, até o julgamento final do presente mandado de segurança.

Comunique-se, com urgência, esta decisão ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, ao Ministro de Estado da Justiça e à Presidência da Fundação Nacional do Índio.

Providencie a Secretaria desta Corte a inclusão da União no pólo passivo do presente writ.

Publique-se.

Após, abra-se vista à Procuradoria-Geral da República (arts. 103, § 1º, da Constituição Federal; e 52, IX, do RISTF), para elaboração de parecer quanto ao mérito deste *mandamus*.

Brasília, 18 de novembro de 2010.

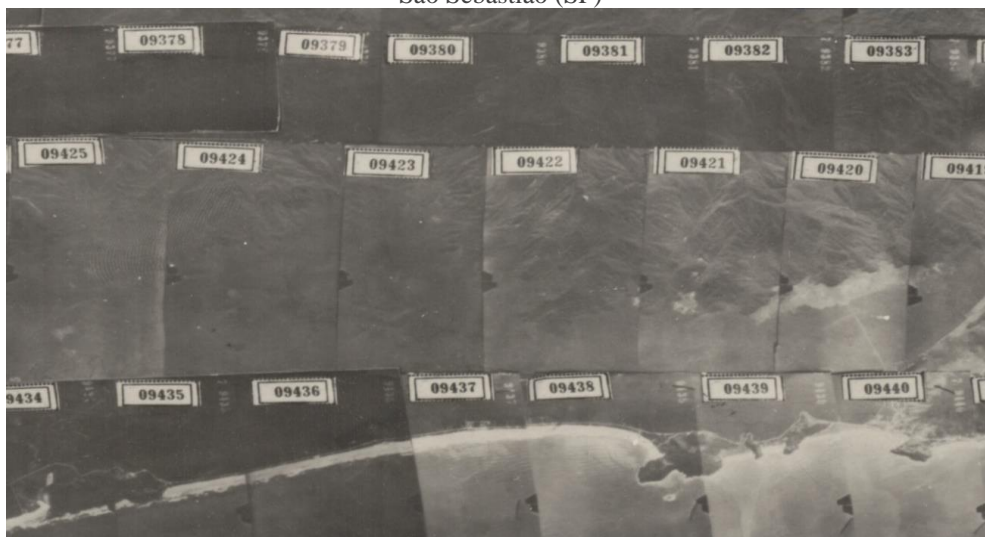
Ministra Ellen Gracie

Relatora ¹¹

Ainda carente de decisão do Supremo Tribunal Federal, a questão tem causado impactos negativos para a comunidade da TI, não somente do Ribeirão Silveira, mas de todos os territórios ocupados a e a serem ocupados pelos povos ancestrais originários. Quando de entrevista com Karai Tatauende, ele relata uma questão bem oportuna. Fala que, mesmo com a decisão favorável da suprema corte procedendo com a homologação definitiva da TI do Ribeirão Silveira e a devida escrituração da área, em verdade o título da terra fica em nome da União e não da comunidade indígena, ou seja, ela continua sendo de efeito coletivo e não particular.

Podemos notar, ao longo dos anos, pelos quadros abaixo, como vem sendo o processo de uso e ocupação do solo na região limítrofe da TI.

Quadro 5. Fotoíndice de 1962: Serra do Mar, o Oceano Atlântico e parte dos municípios de Bertioiga e São Sebastião (SP)



Fonte: migalhas quentes: <https://www.migalhas.com.br/quentes/122159/stf---liminar-impede-a-ampliacao-da-reserva-indigena-ribeirao-dos-silveira>

Como podemos observar, na década de 1962 praticamente não existiam construções nessa região, não havia os condomínios, os bairros de Boraceia, tanto do lado

de Bertioga, quanto de São Sebastião. As ocupações irregulares também não existiam. Quando verificamos o quantitativo de construções existentes atualmente, podemos compreender melhor a questão do inchaço urbano. Em sete décadas as construções irregulares chegaram aos limites da TI, quando não, já avançaram sobre seus limites, como nos relata Djeguaká Mirim.

O quadro abaixo, dispõe visualmente sobre o acelerado processo de produção do inchaço urbano na região, que em praticamente duas décadas, modificou profundamente a paisagem, dispendo de suas características naturais e de preservação, para a constituição de casas, condomínios, prédios, dentre outros de tal modo a produzir e viabilizar o inchaço urbano.

figura 6. Fotoíndice de 1986 que retrata a Serra do Mar, o Oceano Atlântico e parte dos municípios de Bertioga e São Sebastião (SP).



Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico USP.

A linha vermelha representa a fronteira entre os municípios. Nessas imagens observamos o acelerado processo de urbanização/ocupação da região com a constituição de loteamentos condominiais, casas de veraneio dentre outras formas de ocupação, legalizadas ou não.

Conforme demonstrado, a história de constituição desse território está permeada de disputas pela posse da terra e, nesse sentido, compreender quais são os mecanismos de resistência do povo mbya kury residentes no local torna-se fulcral para a manutenção do direito à terra onde viveram e estão enterrados seus ancestrais, que habitavam a região muito antes das ocupações urbanas subsequentes. Como vimos, o conceito de terra e território para os guaranis não cabe na simples delimitação geográfica e, nesse sentido, a garantia do direito inviolável à terra, constitui, pois, a manutenção e a possibilidade da busca pela terra sem males, conforme orienta e determina a própria cosmologia dos guaranis.

2.9. A historicização do município de Bertioga/SP

Originalmente, Buriquioca¹², terra habitada por tribos indígenas da etnia Tupi. Após a invasão e genocídio impetrado pelos portugueses a partir de 1532, o local tornou-se uma vila de pescadores, assim permanecendo até a década de 1940, quando se consolidou como Estância Balneária. Compõe com os municípios de Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente a Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS). No final de 1944, tornou-se distrito de Santos-SP. Em 1991, após plebiscito popular, optou-se pela sua emancipação, oficializada pela Lei estadual nº. 7.664, de 30 de dezembro de 1991¹³, constituído de fato e de direito somente em 1993 com a eleição e posse dos representantes do executivo e legislativo. A partir de 1991, com a inclusão dos indígenas no censo demográfico, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) disponibiliza as estatísticas populacionais da Etnia Guarani Mbya, que se instalou no município, fruto do processo migratório do sul do País a partir da década de 1940. A maior concentração desta população concentra-se na aldeia do Ribeirão Silveira em Bertioga-SP com aproximadamente 500 índios.

O Relatório Bertioga¹⁴ do projeto Litoral Sustentável – Desenvolvimento com Inclusão Social (RBLSDIS, 2012)¹⁵ realizou um diagnóstico urbano socioambiental relacionados à infraestrutura, habitação, saúde, aspectos físicos, naturais, culturais e econômicos para caracterizar os traços de sua ocupação, necessidades habitacionais e

¹² Que significava na língua Tupi morada dos macacos grandes (RBLSDIS, 2012, p. 6).

¹³ Lei que estabelecia os limites do recém-criado município.

¹⁴ O projeto incluiu as cidades de: Peruíbe, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, São Vicente, Cubatão, Santos, Guarujá, Bertioga, São Sebastião, Ilhabela, Caraguatatuba e Ubatuba. (RBLSDIS, 2012, p.4)

¹⁵ Proposto pelo Instituto *Polis* apoiado pela Petrobrás e Governo Federal condensando dados até 2012.

outras demandas que impactam o município. Curiosamente, a educação é mencionada apenas uma vez, associada a gasto público. Contraditoriamente, na visão popular, há falta de creches, investimentos na educação básica, superlotação das salas de aula, ausência de professores, merenda sem qualidade, utilização inadequada do material escolar, falta de infraestrutura e de planejamento na gestão escolar e qualificação profissional da população.

Em relação aos seus aspectos físicos e naturais, Bertioga Possui 490,2 km² de extensão territorial, sendo 33 km de praias, de norte a sul, há vegetação de restinga, vários cursos d'água, mangues, costões rochosos e ilhas. Alguns desses cursos de água têm suas nascentes localizadas na Serra do Mar e em sua trajetória até o Oceano Atlântico, se adensam e formam as bacias hidrográficas dos rios Itapanhaú, Itaguapé e Guaratuba.

Conforme consta no Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentado de Bertioga (PDDSB), Lei nº. 315/98 há potencial para turismo ecológico, respeitando-se a legislação de Preservação Ambiental (PA), em face da sensibilidade de seus ecossistemas e áreas de preservação permanente como o Parque Estadual da Serra do Mar¹⁶ e os morros, que abrigam várias espécies silvestres da Mata Atlântica.

Apesar de suas riquezas naturais e potencialidades sociais e culturais, o turismo sazonal é o protagonista da economia local e maior fonte de arrecadação, englobando a maior parcela de empregabilidade advinda da construção civil, empregados domésticos, atividades imobiliárias, administração de condomínios e serviços. Noutra perspectiva, o acelerado processo de verticalização da cidade e construção de condomínios de luxo, em detrimento de políticas públicas e planejamento habitacional para as populações de baixa renda, que encurraladas por esse modelo de expansão, se veem obrigadas a invadir áreas de proteção mais próximas à serra, materializando, de modo perverso, o enfavelamento no município. (pressão sobre a terra indígena)

3.2.2 *O processo histórico da emancipação de Bertioga*

No Brasil, a emancipação dos municípios foi impulsionada por políticas de descentralização da União para os Estados e, destes, para os municípios, todavia com ritmos variados que se intensificaram entre os anos de 1988 e 2000 “com a criação de

¹⁶ Zona de Suporte Ambiental (ZSA) espaço de preservação ambiental tombado pela UNESCO/ONU, visando a conservação e proteção da biodiversidade de Mata Atlântica.

1.438 novos” 25% de todos os municípios existentes atualmente no Brasil”. Tomio (2002, p.4)

Quadro 3. Criação de municípios no Brasil por regiões 1940 - 2000

ANOS							
Regiões	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Norte	88	99	120	143	153	298	449
Nordeste	584	609	903	1376	1375	1509	1791
Sudeste	641	845	1085	1410	1410	1432	1668
Sul	181	224	414	717	719	873	1189
Centro-Oeste	80	112	244	306	317	379	463
Total (Brasil)	1574	1889	2766	3952	3974	4491	5560

Fonte: IBGE e TSE (Apud, Tomio, 2002, p. 4).

Os dados evidenciam como estas políticas se materializaram nas macrorregiões brasileiras, em especial, nas regiões Sudeste e Nordeste. A emancipação de Bertioga-SP decorre desse contexto que, desde 1940 incluiu todo o litoral norte paulista. No dia 18 de maio de 1958, o jornal A Tribuna publicou o comunicado do juiz da 119ª Zona Eleitoral, Sr. Raul da Rocha Medeiros: “no termos do artigo 73 da Constituição deste Estado, devem ser realizados, em 23 de novembro próximo, plebiscito de Itanhaém, de Bertioga, do município de Santos-SP, que estão pleiteando a sua elevação à categoria de município [...]” (LICHTI, 2002, pp.192-193).

O advento formal do plebiscito decorre, objetivamente, como resultante do primeiro movimento (1958) organizado por moradores locais¹⁷, mas o mesmo não logrou êxito. Em conversa informal, um dos autodeclarados emancipadores (A) fez breve relato sobre o episódio, afirmando que se tratava de um antigo sonho de liberdade e o quanto essa ideia já fermentava em Bertioga desde a década de 1950, mas que em 1991, eles, os emancipadores, conseguiram a tão sonhada emancipação político-administrativa, adquirindo o que chamou de “dignidade jurídica”.

Apesar de produtos de conversas informais estas falas por meio das reminiscências do pesquisador são importantes porque, na esteira das relações, são eles que narram a memória, o agir e o devir da população local rememorando e recompondo internamente os fragmentos de sua historicidade, contribuindo assim para a compreensão e a confirmação do contexto histórico mais amplo no qual estes processos estiveram ligados. O movimento de emancipação ressurgiu em 1982 pela ação de um grupo de comerciantes locais¹⁸, que a pleitearam via abaixo-assinado com 100 assinaturas.

¹⁷ Epifânio Batista, Aldo E. de Moraes, Laureano Dias. www.linkfort/historiadebertioga [Acesso: 29 de set. 2017]

¹⁸ José F. Romero, Pacheco F. Sá, Paulo Reis. www2.uol.com.br/jbaixadahab02.htm [Acesso: 29 de set. de 2017]

Todavia, sem sucesso, em que pese neste momento, o fato de Santos-SP, após o Golpe Militar de 1964, perder sua autonomia política por ser considerada área de segurança nacional por sediar o maior porto do país.

Em fase de reconstrução pós-golpe militar e tendo Bertioga e outros pequenos distritos do litoral paulista sob a sua administração, a cidade-sede teve que enfrentar vários movimentos emancipatórios, como o Pró-Emancipação da Autonomia de Bertioga (PEAB), criado em 1985. Participante desse último, B, em conversa informal, relata que a motivação foi decorrente da carência que havia no local, mesmo sendo uma região rica. De modo indignado diz “não havia ambulância e se houvesse algum problema, morreria”. A fala pode ser um indicativo de negligência da sede com seus distritos.

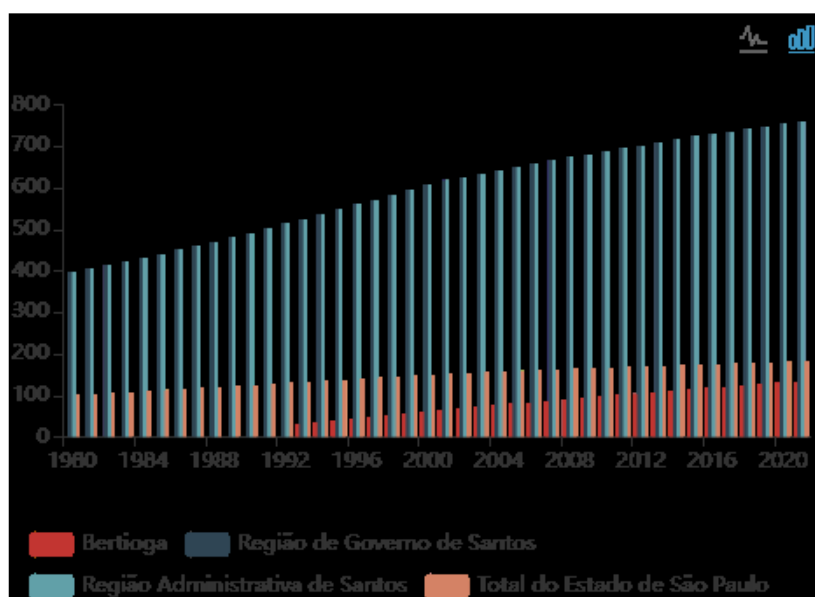
A difusão das ações de emancipação ante à população ganhou forças com a criação do radioamador, já que a televisão não era popularizada, utilizado pelas figuras que faziam campanha em prol da autonomia. Em 05 de novembro de 1990, marca-se um plebiscito para esse fim, todavia, amparada por uma liminar judicial - a então prefeita de Santos, Telma de Souza (PT), conseguiu barrar a ação. Outros movimentos desvelaram-se, levando o Tribunal Regional Eleitoral (TRE), em 19 de maio de 1991, a realizar, por fim, o plebiscito que emancipou, finalmente, Bertioga-SP.

Ainda que preliminar, a análise indica que, apesar das reivindicações da população em face dos intentos emancipatórios, estiveram à frente de todo esse processo, “atores estrangeiros”, que se movimentavam também em função de disputas políticas e econômicas subjacentes. Deflagra-se com o advento da emancipação, portanto, uma espécie de segunda recolonização nesse território. Tal assertiva fundamenta-se no fato de os autodeclarados emancipadores não pertencerem historicamente à Bertioga-SP, como é o caso de Orlandini, primeiro prefeito eleito do recém-nascido município de Bertioga, atualmente, conforme dados da Fundação SEADE, com 64526 habitantes. A título de cronologia, Bertioga teve a seguinte sequência em sua gestão administrativa: 1993 – 1996, José Mauro Dedemo Orlandini (arquiteto); 1997 a 2000, Luiz Carlos Rachid (engenheiro civil); 2001 a 2004 / 2005 a 2008, Lairton Gomes Goulart (médico); 2009 a 2012 / 2013 a 2016, José Mauro Dedemo Orlandini (arquiteto); 2017 a 2020 / 2021 a 2024, Caio Matheus (engenheiro civil).

Um dos vetores que adotamos como fundamento de análise, é a questão da expansão das fronteiras urbanas legais ou não como forma de pressão sobre a TI. Os condomínios de luxo, vide a Riviera de São Loureço - e casas de veraneio representam fatia significativa do processo da expansão referida, ocupando as regiões mais

centralizadas e relegando às famílias de baixo poder aquisitivo o estrangulamento entre áreas alagadiças(mangues) e a serra do mar, geralmente em condições de precariedade social e sanitária. Essas áreas são, a posteriori, submetidas ao processo de regularização fundiária. E certo que o conjunto de tais procedimentos viabilizou e viabiliza o aumento significativo da população e suas moradias, do palácio à tapera, deflagrando o movimento de expansão das fronteiras urbanas. No quadro seguinte podemos observar a evolução populacional do município.

Figura 7. população de Bertioga 1992 a 2020



Fonte: <https://perfil.seade.gov.br/> acesso em 11/04/2023

A relação população e inchaço urbano, “reflexo do crescimento desenfreado das cidades aliado a problemas sociais e de infraestrutura- gerando, assim, inúmeros problemas, dentre eles o desemprego, a criminalidade e a favelização”. (ANGELO, 2017, p. 4) é uma realidade indissociável. Nesse sentido é, no mínimo plausível, que a formação dos administradores da jovem cidade formem a forma com a qual ela se movimentou e se movimenta nesse constructo contínuo do inchaço urbano.

CAPITULO 3: Vamos à Escola?

3.1. Prelúdio

Antes de adentrarmos nessas trilhas, cremos oportuno estabelecer os porquês das escolhas da comunidade de destino à rede.

Comunidade de destino: TI do Ribeirão Silveira:

Conforme explicitado, minha ligação com os membros residentes na TI vem de uma trajetória forjada, em princípio pelas minhas atividades como diretor da EMIG Nhembo e a Porã e depois pelos laços de afetividade. Pelo batismo de alguns karingués, me tornei compadre de alguns deles e delas, a exemplo do meu compadre Vicente e minha comadre Santana, líderes da tekoá da cachoeira. Mantenho laços fortes de amizade com grande parte dos moradores da TI, com os professores das escolas instituídas, compartilho, o quanto possível, das demandas e encaminhamentos das lideranças das tekoás ou seja desenvolvo minhas atividades dentro da TI conforme compreendo ser minhas obrigações espirituais. Meu nome de batismo tem justamente essa ordenação; nessa tradição, que compartilho, as ordenações espirituais são extremamente orientadoras das práticas humanas, dos valores morais e éticos. Então todos esses fatores, creio, subsidiou de forma substantiva e singular as ações necessárias para fins tanto da propositura do próprio projeto quanto de seu desenvolvimento até a conclusão da pesquisa, ora apresentada.

Colônia: a partir desse conhecimento prévio, selecionei alguns membros da comunidade por entender que a participação dos mesmos seria fundamental para iniciarmos as buscas e investigações para responder às questões levantadas. Num primeiro momento constituíram a colônia 08 (oito) membros da comunidade: o Cacique Adolfo Timóteo Wera Mirim (60 anos), Vice-cacique Mauro, o txeramõi Albino(61 anos) e o Pajé Txapey (75 anos).

A escolha do cacique e do vice-cacique se deram por motivos de hierarquia, politicamente são as pessoas a quem deve-se, antes de tudo, pedido de autorização não somente para o desenvolvimento da pesquisa na TI mas de todo procedimento a ser desenvolvido da comunidade. Além desse fator, imperioso, vale o destaque que o cacique está nessa posição de liderança há mais de 20 anos e tem papel fundamental na história educacional da TI.

Quanto ao vice-cacique Mauro, infelizmente o tempo exíguo para o desenvolvimento da pesquisa não viabilizou que ele fosse entrevistado e pudesse colaborar com suas narrativas sobre a história educacional da tekoá. A pandemia provocada pela COVID19 fez com que a aldeia ficasse fechada por um longo período, de março de 2020 a meados de 2021. Desse processo diversas situações foram alteradas no interior da aldeia, motivo pelo qual tivemos que esperar por tempo muito além do

especificado para realizar as entrevistas. Nesse sentido, procurei não pressionar, principalmente o cacique Adolfo, em relação às prioridades e demandas, aguardando o momento oportuno para reiniciar as tratativas.

A partir de 2022, iniciei algumas incursões na aldeia justamente na tentativa de dar continuidade às tratativas com o cacique para que fosse autorizado o desenvolvimento da pesquisa, por conseguinte, das entrevistas. Esse caminho foi deveras longo, as agendas não coincidiam, visto que o cacique viaja e viaja muito para tratar das questões da aldeia. A autorização ocorre, finalmente, em meados de 2022. Foi e é preciso respeitar o tempo e como ele se movimenta e ordena as ações dentro da aldeia. É uma experiência diferente da nossa, certamente.

No exercício de seguir a qualificar a constituição da colônia, temos o txeramõis Albino (61 anos) e o Pajé Txapey (77 anos). Ambos foram convidados a colaborar dando seus testemunhos, justamente por serem os moradores mais antigos na TI. Por terem participado diretamente dos movimentos em prol da institucionalização da educação nesse território, foram importantes para elucidar sobre os porquês iniciais e motivadores desse exitoso intento. Por fim, Karai Nhenduá (59 anos - professor), Edileno Guarani Karai (27 anos – professor), Djeguaká mirim (40 anos- professor) e Karai Tatauende (59 anos – líder aldeia do Rio Pequeno) são os membros da comunidade a totalizar a constituição da colônia, onde respectivamente, os 03 (três) primeiros pela importância das atividades como professores das escolas indígenas, contribuindo sobremaneira para a elucidação do papel da escola nas ações de fortalecimento da Tekoá em relação às pressões sobre a TI. Karai Tatauende, por, em fase, anterior, ter sido um dos caciques da TI. Note-se ainda, que ele é o representante/líder da aldeia do Rio Pequeno.

Nessa fase também tivemos um colaborador juruá técnico de carreira da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), com 60 anos de idade, que participou ativamente desse processo, principalmente a partir da década de 1987. Por suas contribuições, conforme avançava as investigações e já com base em alguns resultados, a exemplo da descoberta de que os karingués estudaram em escolas juruá fora da aldeia antes da implementação das escolas, incluímos outra colaboradora para as entrevistas, a professora juruá Vilma Aparecida de Almeida Ribas (75 anos) pela participação direta nessa fase da trajetória educacional dos karingués residentes na TI fora da tekoá.

Após análises iniciais desses testemunhos, ainda não era possível delinear uma sequência ordenada historicamente dos fatos envolvendo a formalização da educação na

Tekoá. Foi necessária uma “prosa” com o atual secretário de obras e planejamento urbano senhor Luiz Carlos Rachid, prefeito de Bertioxa entre os anos 1997 a 2000, que me recebeu em seu gabinete. Dessa prosa, eu com meu caderno de campo procedendo as devidas anotações, obtive dele a indicação da professora Jacira Aparecida Costa Pinto (54 anos) e primeira secretária de educação em seu governo.

Após o primeiro contato, acordamos a entrevista com ela na unidade educacional onde, atualmente, ela é a diretora. Pela sua contribuição logramos êxito quanto a questão cronológica de implementação das salas de aula em containers e da entrega do prédio em alvenaria, inicialmente com quatro salas, das quais três destinadas para sala de aula e uma para secretaria dentro da TI.

Depois das análises iniciais, Karai Tatauende, Djeguaká Mirim e Karai Nhendua constituíram a *rede*, que viabilizou o entendimento mais apurado (geral e específico) da trajetória cronológica educacional global na TI. As tabelas abaixo possibilitam uma visão geral dos colaboradores mbya kuery e juruá, assim como os níveis de participação, respectivamente.

Tabela 3. Distribuição dos colaboradores para entrevista

<i>Comunidade de destino</i>	<i>Colônia</i>	<i>Rede</i>
<i>TI Ribeirão Silveira</i>	Karai Tatauende	Karai Tatauende
	Djeguaká Mirim	Djeguaká Mirim
	Karai Nhendua	Karai Nhendua
	Edileno Guarani Karai	
	Txeramõi Albino	
	Txeramõi Txapey (pajé)	
	Cacique Adolfo Timóteo	
	Wera Mirim	
	Vice-cacique Mauro	

Colaboradores juruá

Vilma Aparecida de Almeida Ribas

Técnico FUNAI

Jacira Costa Aparecida Pinto

Luiz Carlos Rachid

Servidor

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

3.2. Narrativas Guaranis sobre as trilhas abertas e percorridas pelos povos originários ancestrais da TI Ribeirão Silveira a caminho da educação formal

Jedjokó Samuel quando estava vivo, sempre batalhou para ter uma escola aqui na aldeia.

Djeguaka Mirim (2023)

Samuel Bento Awa Jedjokó, txeramõĩ e importante liderança espiritual e política dos POA guarani, que participou ativamente da organização da Aguai (constituída de pajés, lideranças e txeramõis de diversas aldeias) que, dentre outras questões, lutaram pela demarcação de diversas aldeias no estado de São Paulo, pela educação e saúde.

“Antigamente eles achavam que a escola seria bom para os mais jovens, os mais velhos não sabiam falar o português, isso trazia muita dificuldade para os mais velhos quando precisavam sair da aldeia, por exemplo: quando era preciso ir ao médico, pronto socorro, tudo isso era muito difícil. Aprendendo a falar o português, eles poderiam acompanhar os mais velhos. Então começamos a fazer nossas reuniões para falar de escola e construímos uma escola de sapé lá na antiga aldeia do Silveira. Era professor um índio que se chamava José Duda, trabalhava como voluntário. Aí depois acabou a escola, foi quando começou o processo de marcação das terras. Aí chegou a FUNAI e falou assim que teríamos que mudar lá para a porteira.” (TESTEMUNHO PAJÉ TXAPEY, 2023)

Esse testemunho é confirmado por Djeguaká Mirim (2023) quando diz: “um dos elementos motivadores para a mudança da aldeia para o local atual foi justamente a questão educacional. “Para que pudéssemos entrar numa escola juruá, nós teríamos que mudar para Boraceia, né. A aldeia antiga do Silveira ficava lá na outra parte, era muito longe, por isso mudamos para a porteira, perto do bairro de Boraceia.”

O txeramõi Albino relata as mesmas questões aludidas pelo pajé como força motriz para a construção da escola de sapé, acrescentando, ainda, a necessidade de que as crianças aprendessem, além do português, a escrever na língua dos POA Guarani para não perder a cultura de seu povo. Do mesmo modo, ele participou tanto das reuniões mencionadas pelo pajé Txapey quanto da construção da escola de sapé. Vale uma nota sobre o pajé: é residente na TI do Ribeirão Silveira desde 1967. O Texamõi relata que nasceu e está na aldeia desde sempre. Ambos não souberam especificar a data da construção da escola de sapé.

Quando questionados sobre o papel da escola em relação ao fortalecimento da luta pelo direito à terra, afirmaram que na escola as crianças poderiam aprender melhor os direitos dos índios pela terra para protegê-la. Afirmaram, ainda, que trabalham pela inteligência de Nhanderu (Deus); apesar da participação tanto do pajé quanto do txeramõi Albino à época da construção da escola de sapé, atualmente argumentam que as coisas de escola, as outras lideranças é quem sabem.

Karai Tatauende relata em seu testemunho que o txeramõi Jedjokó disse a ele que já existia escola na aldeia desde a década de 1940. Como podemos verificar, há um problema de ordem cronológica nesse sentido. Vejamos: apesar de não saber precisar a data de construção da escola de sapé, o pajé Txapey participou da construção dela. Como ele reside na TI desde 1967, a construção certamente foi depois do período que relata Karai Tatauende. Notoriamente nos exercícios de evocação do passado pelas vias da memória há sujeição de esquecimentos, imprecisões, etc.

Bom Meihy(2005) nos traz uma rica contribuição para que entendamos com mais clareza a questão da memória, suas narrativas no presente e sua contribuição para a constituição, através dos testemunhos, de histórias possíveis, individuais e coletivas. Afirma que

o passado contido na memória é dinâmico como a própria memória individual ou grupal. Enquanto a narrativa da memória não se consubstancia em um documento escrito, ela é mutável e sofre

variações que vão desde a ênfase ou a entonação até os silêncios e disfarces. As memórias são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos, objetivos e materiais[...] No entanto, é preciso deixar que a memória individual, para a história oral, só tem sentido em função de sua inscrição no conjunto social das demais memórias. Ela não existe além da biologia como fenômeno socialmente autônomo. Com isso, afirma-se que toda memória tem índices sociais que a justifiquem. É sobre a relação entre o ser individual e o mundo que se organizam as lembranças e os processos que explicam ou não o significado o repertório das lembranças armazenadas. Bom Meihy (2005, p. 61-62)

Valemo-nos desse procedimento metodológico para exemplificar uma das questões a que está sujeita a história oral, as deformações nas narrativas, cabendo ao pesquisador mediar tal narrativa individual, portanto subjetiva, no contexto grupal a fim de proceder à validação ou não das narrativas para fins de constituição do texto escrito, da história, que não se confunde nem com história oral nem memória. A história oral é justamente este fator mediador, passível de produzir, com a implicação do método, a partir das narrativas, uma história possível, cujos documentos primários são os testemunhos orais.

Mesmo da impossibilidade, ainda, de precisar a data de início da construção da escola de sapé, podemos refutar a década de 1940 e inferir que foi entre as décadas de 1967 e 1978, época em que chega para morar definitivamente na TI, Karai Tatauende. Esse fato evidencia uma limitação da pesquisa, principalmente pela exiguidade temporal, criando condições para o desenvolvimento de outras pesquisas.

Como bem diz o poeta, “não nos afastemos muito”¹⁹. Sigamos na composição de nossa história.

“Esse processo foi de longa caminhada, eu ainda era jovem, mas acompanhava os mais velhos. Agente não entendia bem direito, ainda, o que os mais velhos pensavam sobre a escola. Sempre víamos as dificuldades dos mais velhos para poder assinar seu nome, então foi nesse pensamento que eu acredito que os mais velhos decidiram lutar para ter uma escola dentro da aldeia, ensinar os mais jovens para poder defender os direitos dos mais velhos. Essa era a importância da escola.” Karai Tatauende (2023)

“Eu cheguei aqui na década de 1978 e já tinha a escola coberta de sapé e já existia algumas crianças estudando lá. Eu acho que foi dessa forma que foi se pensando em

¹⁹ Poema mãos dadas, de Carlos Drummond de Andrade.

construir uma escola melhor para que as crianças pudessem ter uma educação adequada, diferenciada; essa já era uma proposta que vinha de muitos anos. Eu acompanhei isso desde 1978 até a década de 1990 quando se falava dos grandes projetos de escola em alvenaria.” Karai Tatauende (2023)

O técnico da FUNAI, em seu testemunho relata um fato interessante que corrobora para o entendimento das questões que consubstanciaram os elementos motivadores para a formalização da educação na TI. “E eu lembro que perguntaram para uma indígena qual era o motivo dela querer escola na aldeia. Ela, numa frase muito simples, disse: meu filho ia pegar o ônibus para São Paulo e não sabia ler para onde que o ônibus ia. Então ele ficava lá o dia inteiro para ir para São Paulo, mas não conseguia ir porque ele ficava com vergonha de ficar parando os ônibus e ele não conseguia ler que aquele ônibus ia para São Paulo. Uma definição bem simples e categórica de qual era, naquele momento, um dos porquês de uma escola na aldeia.” (TÉCNICO FUNAI, 2023)

Karai Nhenduá, morador da tekoá do Ribeirão Silveira, desde a década de 1980, argumenta que, “juntamente com os Txeramõi começamos a trabalhar na questão de melhoria da educação, pois na época as coisas eram difíceis e não tínhamos acesso à educação porque era uma população indígena muito bem isolada.” Karai Nhenduá (2023)

Outro aspecto singular no testemunho de Karai Nhenduá diz respeito às questões de formação de lideranças. Diz ele: “a questão da educação é fundamental para que as crianças tenham conhecimento, para que seja um líder esclarecido das questões dos direitos indígenas”.

Em todos os testemunhos observamos a recorrente utilização das palavras **direitos indígenas**, evidenciando o caráter orientador de quais pressupostos políticos, culturais, linguísticos e sociais estiveram a guiar - de forma sistemática e sistêmica, as ações dos POA Guarani da TI do Ribeirão Silveira em busca da formalização da educação nesse território.

Algumas das questões levantadas nessa pesquisa referem-se justamente ao postulado no parágrafo anterior.

questão nº1:

Existiram elementos motivadores e de mobilização, constituídos, compartilhados e legitimados, a priori, entre as lideranças mbya kuery e os demais moradores da aldeia para início do processo de formalização da educação da educação em suas terras?

A sequência narrativa desenvolvida já nos possibilita ensejar nesse sentido e responder a essa questão, senão vejamos:

- a questão da aquisição da língua Guarani (leitura-escrita / alfabetização e letramento);
- a aquisição da língua portuguesa (leitura-escrita / alfabetização e letramento);
- o conhecimento dos direitos dos POA Guarani em relação ao território;
- o conhecimento dos direitos dos POA Guarani em relação à educação;
- o conhecimento dos direitos dos POA Guarani em relação à saúde;
- a garantia de salvaguardar a cultura dos guaranis na justaposição entre cultura da oralidade e cultura da escrita.
- a garantia de salvaguardar a cultura dos guaranis na justaposição entre a cultura Guarani e as sujeições no contexto de proximidade com a cultura juruá.

De fato, pelas questões ordenadas acima, podemos inferir haver o preposto quanto aos elementos motivadores e de mobilização constituídos, compartilhados e legitimados individual e coletivamente para o desenvolvimento de ações com vista ao processo de formalização da educação nesse local impetradas pelos POA Guarani da TI.

questão nº2:

Havia prévio modelo, conceito ou ideia sobre como seria essa escola, portanto os elementos que direta ou indiretamente a ela se imbricam como política pública educacional, prédio escolar, metodologia de ensino, material didático e pedagógico, conteúdos, dentre outros a serem implementados?

Essa questão nos possibilita estabelecer algumas inferências pertinentes, senão vejamos: no início, houve uma solicitação dos mbya kueri da TI para que o município de São Sebastião, até mesmo porque a antiga tekoá dava entrada e saída para o lado da Barra do Una, adjacente ao município. Deste modo, todos os processos de mobilidade dos mbya dava-se pelo lado de São Sebastião. Ações como por exemplo: ir ao médico, solicitar e tirar documentos, aguardar para pegar ônibus para os destinos necessários, dentre outros eram realizados através dessa movimentação logística pela Barra do Una.

Diga-se que era extremamente distante para que os mbya lograssem êxito nesse sentido. Uma região, ainda, selvagem e com poucas estradas. Basicamente havia picadas para o acesso à aldeia antiga localizada às margens do Ribeirão Silveira, onde se encontra, até hoje, o cemitério dos Mbya Kuery, cujos antepassados estão enterrados. É deste local que os antepassados orientam espiritualmente as lideranças para a continuidade da luta pela garantia de seus direitos.

Naquela época, “o professor José Duda já ensinava na escola de sapé. Eu estudei lá com ele. Havia cerca de 7 (sete) carteiras doadas por São Sebastião, alguns cadernos, uma pequena lousa e giz. Mas tudo era organizado pela aldeia. Todo o trabalho desenvolvido por José Duda era voluntário. Ninguém recebia nada para ensinar na escolinha.” Djeguaká-Mirim(2023)

Pela exiguidade temporal, não foi possível desenvolver uma investigação sobre o professor José Duda, cabendo-nos a indicação como tema de pesquisas futuras no desvelar, a partir dos testemunhos orais, as histórias educacionais da TI.

Djeguaká-Mirim(2023) afirma que a escolinha de sapé “**era uma escola realmente indígena**, nessa época já se ensinava do jeito que devia ser uma escola indígena, os saberes indígenas. Ensinava-se as fases da lua e qual sua relação com as fases de plantio, quais plantas deveriam ser plantadas em cada fase da lua. Tudo era ensinado em guarani. Inclusive, foi lá que eu aprendi a escrever assim, algumas palavras em guarani e, desde aquela época eu já tinha essa preocupação de estar fortalecendo a cultura do nosso povo.

Ao pôr análise na afirmação “era realmente uma escola indígena”, compreendemos denotado o modelo de escola prévio, cujas premissas assentam-se na escola autônoma em que tanto conteúdos quanto objetivos político-sociais declinam-se na perspectiva de valorização da cultura guarani mbya, inclusive pelas vias da introdução da cultura escrita, em que pese, sobremaneira, a possibilidade de salvaguardar a cultura e cosmologia daqueles.

Creemos oportuno retomar os estudos e perspectiva convergente Melià (1979), Fernandes (2009) e Lopes da Silva (1981) que demonstram que os povos indígenas possuem métodos próprios de formação de seus indivíduos enquanto membros do corpo social ao qual pertencem.

É uma educação que atinge igualmente a todos e que socializa os conhecimentos essenciais à sobrevivência e ao bem-estar. “A oralidade, como elemento crucial destas sociedades, reúne as pessoas e faz com que educar e aprender sejam atividades coletivas, comunitárias”. Aracy Lopes da Silva (1981, p.11 e 12).

Em oposição diametralmente oposta à educação tradicional indígena, ao longo de mais de quatro séculos, foram impostos aos povos indígenas diferentes meios de instrução, cujas premissas viabilizaram a forma de domínio através da evangelização, letramento e aculturação. Apesar disso, a apropriação da educação escolar pelas comunidades indígenas tem se tornado, cada vez mais, uma importante ferramenta de sobrevivência e resistência desses povos, especialmente desde meados da década de 1970.

Aracy Lopes da Silva (1981) argumenta sobre a importância da relação entre a educação tradicional e a educação escolar, de tal modo a atender os preceitos objetivados pelas comunidades indígenas. Nesse sentido a educação escolar traz consigo a potencialidade das informações novas, refere-se a uma ordem social e a códigos, cuja educação tradicional dos povos indígenas não objetivou, à priori, até mesmo pelas questões sociais e culturais; essa nova ordem impõe-se através do fato histórico do contato entre indígenas e não-indígenas e é, geralmente, prezada pelos povos indígenas como meio de compreender a realidade mais ampla que integram e passam a figurar, construindo formas próprias de defesa contra a dominação e a violação de direitos constitucionais. Dessa forma, a educação escolar é encarada hoje por muitos grupos indígenas como necessária para a sua sobrevivência e manutenção de sua cultura, quanto maior e mais próximo for o contato com a sociedade envolvente.

As concepções sobre escola indígena autônoma, integrativa e cosmológica, deferente do modelo disciplinar (que longo de mais de quatro séculos, foi imposta aos povos indígenas por diferentes meios de instrução, cujas premissas viabilizaram a forma de domínio através da evangelização, letramento e aculturação) foram aludidas pelos Guarany kuery, comprovando o que a contextualização da escola indígena no Brasil e no Estado de São Paulo demonstraram, que desde muito os POA reivindicam uma escola adequada e específica para cada comunidade originária ancestral, com formas metodológicas e conteúdos próprios e com autonomia para que sejam implementados e fortalecidos, com o auxílio dos entes federativos, os preceitos inerente a esses povos.

Apesar disso, a apropriação da educação escolar pelas comunidades indígenas tem se tornado, cada vez mais, uma importante ferramenta de sobrevivência e resistência desses povos, especialmente desde meados da década de 1970.

Paradoxalmente tais contextualizações demonstraram que, decorrido aproximadamente 30 anos desde a publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena pelo MEC, em 1993, e a subsequente construção de um avançado arcabouço normativo, o que deveria, em tese, garantir aos povos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, constata-se, ainda, que a educação escolar indígena agoniza e carece dos meios para a sua efetivação.

Vale o destaque que essa escola autônoma, diferenciada, intercultural e bilíngue figura ativamente no consciente dos guarani. Se observarmos que o projeto de formalização da educação na TI inicia-se na forma de cabana de sapé e hoje dispõe de uma infraestrutura, minimamente, mais adequada, apesar das constatadas precariedades, como veremos, podemos inferir que a questão tem avançado positivamente.

As questões de qualidade no ensino, propriamente dito, tendo por referencia o que fora supramencionado, sinto que esteja em processo de construção nas escolas indígenas. Assim como as nossas próprias demandas por garantir o direito à aprendizagem aos alunos juruá, principalmente aqueles de origem mais humilde que, via de regra, tem na escola pública o único meio de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, pelo menos em sua forma sistematizada, organizada e intencional. Noutras palavras, precisamos, ainda, romper a marca indigesta do fracasso escolar.

Karai Tatauende (2023) argumenta “que na época a questão da educação era e é fundamental para que os karingues tivessem acesso e domínio dos conhecimentos da cultura escrita, para que sejam hoje, um líder esclarecido nas questões dos direitos dos povos indígenas; já pensávamos nisso naquela época. Era uma escola independente, não tinha vínculo com nenhuma secretaria.”

“A escola indígena serve principalmente para fortalecer a nossa cultura, mostrando como ela é e como é o nosso modo de viver, não deixando de lado, é claro, de aprender também as coisas que vem de fora, dos juruá.” (DJEGUAKÁ-MIRIM, 2023)

Essa perspectiva histórica e embrionária de autonomia em relação à educação escolar indígena pode ser comprovada no item 12 das deliberações prioritizadas instituídas na II CONEI(2018), tema: autonomia, protagonismo, participação na educação escolar indígena, conforme segue:

Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação) , o reconhecimento da(o) : a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas

pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; c) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com as universidades, os institutos federais e com as demais instituições de educação superior, e as ONGs para o desenvolvimento de projetos e ações de valorização das culturas indígenas, assegurando os recursos financeiros necessários para sua execução, conforme estabelecido na Convenção 169 da OIT.

Pela assertiva desenvolvida compreende-se que havia prévio modelo, conceito ou ideia sobre como seria essa escola, cujos conteúdos, prioritariamente, visavam a garantia de socialização e registro da cultura guarani mbya, tendo por objetivo o fortalecimento do processo de formação espiritual, cosmológica e escolar dos karingues, com destaque para as questões dos direitos dos POA, como vimos. “Dessa intenção haveria de formar karingues em plenas condições de assumirem as posições de liderança da TI” afirmou Karai Tatauende (2023).

Nesses termos, podemos inferir que a política educacional no início das atividades na escolinha de sapé, apesar de toda a precariedade ensejada, demonstrava forte alinhamento com os preceitos de autonomia política, de conteúdo e pedagógica.

Outrossim, como argumentamos anteriormente, uma das formas mais antigas e efetivas para se evidenciar a ocupação de determinados espaços são as construções. Cabe-nos, portanto, ensejar a escolinha de sapé constituída intencionalmente como um eixo basilar, estrutural e estruturante das ações dos mbya kuery em relação ao direito à educação, por princípio, autônoma.

De certo a escolinha de sapé deflagra o início de um processo sistematizado e intencional, cujas marcas históricas simbolizam, inexoravelmente, a luta dos mbya kuery para a garantia de uma escola adequada estrutural e metodologicamente ao universo cultural e cosmológico atinentes ao povo guarani mbya. Ou seja, a escolinha representa um marco, um monumento que representa do projeto a ser constituído na TI de educação, simboliza a luta dos mbya kuery pela educação, saúde, trabalho, renda, mobilidade, etc. como marca indelével e irrepreensível desse povo na produção histórica de sua existência.

Cronologicamente a escolinha de sapé fora constituída na antiga aldeia do Ribeirão Silveira, entre as décadas de 1967 e 1978 e continuou com suas atividades até década de 1987, momento em que a nova demarcação da TI é concluída pela FUNAI e sua homologação institui-se com o Decreto nº 94.568, de 8/07/1987. A partir da homologação, tem-se início o processo de mudança da antiga aldeia para o local em que

está atualmente. Essa nova área viabilizaria a questão de mobilidade e logística dos mbya kuery, em face de que a nova localização é mais próxima dos bairros de Boraceia de São Sebastião e Bertioga, portanto mais acessível, principalmente pelo fato de haver uma estrada de terra que sai da Rodovia Rio-Santos, passa por Boraceia e chega à porteira de entrada da TI alcançando todas as cinco aldeias constituídas.

Com efeito, tive a oportunidade de participar de diversas reuniões na tekoá, com regularidade semanal, sempre às segundas-feiras no núcleo do Cacique Adolfo Timoteo Wera Mirim. Nessas reuniões foram e são tratadas todas as demandas da TI, como educação, saúde, trabalho, formas de ocupação do território, dentre tantos outros. Em diversas vezes pude constatar que essa forma de dispersão e povoamento de todas as regiões da TI segue preceitos preestabelecidos, principalmente na perspectiva de evidenciar a posse, o direito a esse território pelos guarani mbya.

Com o processo acelerado de pressão sobre a TI, a acupação de diversas regiões dela tem se mostrado uma forma eficiente e eficaz de proteger as linhas limítrofes do território, apesar de haver alguns casos de caçadores que, de forma, irregular, adentram essas terras para caçar e coletar palmito, elementos de extremo valor nutricional e econômico para a garantia de subsistência dos mbya kuery.

Notoriamente que essa metodologia ou modo de deliberação coletiva das demandas das TIs, decorre objetivamente do modo integrativo adotado pelos POA e, nesse sentido, por movimento das diligências à TI, descobrimos que existia, antigamente²⁰, uma organização onde todas as questões eram analisadas e deliberadas quanto aos caminhos a serem percorridos pelos mbya kuery em relação às demandas das aldeias, não somente as do Ribeirão Silveira, mas de outras aldeias do estado de São Paulo. “Aguai²¹” era a denominação adotada pelo grupo constituído por pajés, txeramôis e lideranças de diversas aldeias, conforme nos relata Karai Tatauende.

“Então, antigamente também tinha uma organização chamada Aguai, ela representava as 4(quatro) aldeias. Tinha os pajés, os txeramôis, as lideranças e tinha jovens, também. O Nivaldo e o Altino de Ubatuba acompanharam e auxiliaram muito nessas coisas. São pessoas muito diferenciadas nessa parte, como se diz, pessoas que

²⁰ Apesar dos esforços, a exiguidade temporal não viabilizou que estabelecêssemos a data de formação da organização Aguai.

²¹ Aguai (*Chrysophyllum viride*) encontrada em quase toda a Mata Atlântica brasileira, com ampla ocorrência nas regiões sudeste e sul do Brasil. [...] O fruto é elipsoide, liso, com casca amarela, polpa mucilaginoso e doce, com 2 a 5 sementes chatas, com finalidade comestível, além de muito apreciado por aves. <https://www.coisasdaroca.com/paisagem/aguai.html>, em 27/03/2023.

agente confia. Outra pessoa importante se chama Manuel, ele acompanhou bastante o pessoal que eu falei. Tinha o pajé José Fernandes do Jaraguá, o Aniceto de Itariri. Então são essas pessoas, esses txeramôis que juntava as aldeias.” Karai Tatauende (2023)

“Tinha uma fruta chamada Aguaí, essa fruta começava a madurar a partir de janeiro, então os mais velhos juntavam os frutos e levavam para a casa de reza. Após a cerimônia do batismo (realizadas dentro das opys) o pajé e os txeramôis chamava as aldeias mais próximas para poder compartilhar essa fruta com os moradores de outras aldeias mais próximas, principalmente com os mais velhos. Então é por isso que a organização foi chamada de Aguaí. Então, dentro dessa organização se discutia muitas coisas, não somente a questão de demarcação, se discutia também a questão da saúde; então a questão da saúde foi primeiro.” (KARAI TATAUENDE, 2023)

“Nossa luta foi para que o índio fosse acompanhado por outro índio que falasse o português para o pronto socorro. Esse era nosso pensamento, que agente está lutando até hoje e conseguimos garantir esse direito, que contratasse uma pessoa para acompanhar os mais velhos quando fossem para a cidade? Depois nossa luta foi para construir um posto de saúde dentro da aldeia. Antigamente tinha os mais velhos que dificilmente falavam em português, né? Então, talvez isso fazia com que os velhos se sentissem muito sozinhos quando precisavam ir para a cidade ou tirar o documento, qualquer coisa que fosse fazer na cidade. Nesse sentido que a organização Aguaí também falava sobre saúde e a contratação de um agente de saúde para acompanhá-los. Depois de muita luta, conseguimos que fosse contratado um agente de saúde para a aldeia que começou na década de 90, eu fui a primeira pessoa contratada. Essa organização foi muito importante para a história da aldeia. Hoje quase ninguém aqui conhece essa história, a história dessa organização que ficava aqui no Silveira, junto com as aldeias da região.” Karai Tatauende (2023)

Karai Tatauende (2023) afirma que “essa organização foi abrindo porta para muitas coisas, foi abrindo para a questão da escola, a demarcação da terra; primeiro a demarcação da terra, depois a escola.²² Essa organização conseguiu a demarcação de três ou quatro aldeias que estavam organizadas junto nesse grupo, praticamente ao mesmo tempo. A TI do Ribeirão Silveira foi a primeira, depois a foi a TI Boa Vista de Ubatuba, TI Morro da Saudade e Krukutu na capital. Por fim a TI Jaraguá na capital. Essas cinco

²² Na realidade Karai Tatauende se refere à escola de alvenaria, construída em meados da década de 2000.

aldeias foram demarcadas por conta da força dos txeramõis kuery, que fizeram essa organização chamada Aguai.”

De fato, o processo de homologação de diversas TI no estado de São Paulo, decorre, efetivamente, das lutas e reivindicações impetradas pela organização Aguai, constituída por txeramõis e pajés considerados como grandes referências para os povos guarani mbya e nhandeva, não só do estado de São Paulo, mas de todo o universo guarani. Eram txeramõis com grande força espiritual e força de liderança, que compreendiam as mudanças que estavam acontecendo no mundo e as demandas que tais mudanças implicariam para os POA. E desse sentido, articulavam os objetivos e estratégias a serem adotadas para a manutenção da existencia material, cultural e cosmológica desses povos, inclusive questões sobre saúde e educação. À medida que esses txeramõis faziam a passagem, a organização acabou em meados da década de 1990, tendo como seu último grande expoente o txeramõi Samuel Bento Awa Jedjokó morador da TI do Ribeirão Silveira.

É possível compreender o valor que a organização Aguai tinha para os POA Guarani pelo relato de Karai Tatauende (2023) conforme se segue: essa força dos txeramõis eu penso assim, que podia fazer outra organização com o mesmo nome e chamar o espírito dos mais antigos para mostrar essa luz para nós, para agente fortalecer mesmo essa educação diferenciada que necessitamos tanto; que coloca olhares diferentes, respeitando a cultura de cada povo, de cada comunidade e de sua origem. Cada povo tem sua cultura e merece respeito para ter uma escola que atue trazendo essas histórias diferenciadas para dentro da escola. É o que estou pensando.”

“A partir de 1987, com a homologação da TI, chega ao local um técnico do governo, agora eu me lembro, chegou antes do Márcio, isso mesmo, chegou Rômulo da FUNAI e ele falou assim com o Jedjokó Samuel: tem muita criança aqui, essas crianças não podem ficar sem estudar, porque precisa estudar. Eles vão crescer e como é que eles vão ir para a cidade? Eles não sabem ler em português até hoje. E se precisarem ir ao banco? Tirar documentos? Buscar os direitos? É preciso que os índios se posicionem, tenham uma posição firma la fora, saber escrever bem o próprio nome.

Quando eu ouvi isso eu achei bom. Ai o Jedjokó Samuel organizaou uma reunião com a comunidade, com o Rômulo da FUNAI e ficou decidido que seria firmada uma parceria entre a aldeia com, à época, escola estadual de Boraceia no bairro de São

Sebastião para que os karingués pudessem estudar lá, na escola dos juruá. (KARAI TATAUENDE, 2023)

3.3. Da dura realidade vivida pelos karingues mbya kuery na escola do juruá às escolas “indígenas” na TI.

Essa integração entre as crianças jururá e os karingues da aldeia não logrou êxito. No convívio diário, as diferenças culturais constituíram-se em muralhas intransponíveis. Karai Tatauende(2023) relata que “não deu certo, porque as crianças sofriam muito, é o que eu posso falar. Então os kãringues juruá (crianças não pertencente às etnias dos POA) brigava muito com os karingues da aldeia, xingava muito. O Alexandre, filho do pajé Igino, lembra muito bem disso, ele estou lá; meu cunhado também estudou lá quando era criança, lá na escola dos juruá. Tinha muita discriminação e as pessoas começavam a brigar muito, nossas crianças estavam chegando da escola todos machucados. Aí começamos a retirar nossas crianças da escola dos juruá. Jedjokó Samuel fez uma reunião com a comunidade e afirmou que desse jeito não daria para continuar, não dá para mandar nossas crianças”.

“Bem, nesse período em que as crianças ficaram estudando lá fora foi bem difícil para eles. Os karingues Kuery eram muito tímidos, não falavam direito a língua do juruá (português). Então estavam tendo contato com os juruá naquele momento, então ficou muito difícil para eles, era um novo contato, mas foi muito difícil adaptar, a questão dos horários, houve muita dificuldade das famílias para que seus filhos fossem para a escola dos juruá. As aulas começavam muito cedo, os karingues tinham que sair muito cedo para irem para a escola, às 6:30. Aqui na aldeia é muita mata e nesse horário está muito frio, a humidade do mar e do angue deixa tudo muito frio de manhã. Penso que por esses motivos, por essas razões e que se foi pensando na construção de uma escola rapidamente na aldeia. A solução seria construir uma escola o mais breve possível. Foi assim que chegou a escola de lata²³.(KARAI NHENDUA, 2023)

²³ Escolas de lata", "salas de lata" ou "escolas de latinha" (oficialmente "salas emergenciais", "salas modulares") é a denominação popular dada às escolas públicas instaladas em contêineres metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, instaladas inicialmente nas rede municipal de ensino de São Paulo (gestão do prefeito Celso Pitta, 1997–2000) e depois, também na rede estadual. https://pt.wikipedia.org/wiki/Escolas_de_lata, em 15/05/2023.

Com o advento da demarcação da TI veio a sistemática luta para a construção da escola e de uma enfermaria dentro da TI, haja vista os representantes dos executivos municipal, estadual e federal alegarem não ser possível construir nada na TI por não haver a demarcação da mesma. O fato foi que a ida dos karingués para a escola do juruá estava causando uma série de transtornos para essa população que, como vimos, estava exposta à própria sorte, numa escola estranha, de uma língua estranha e uma cultura estranha.

Karai Nhendua (2023) argumenta que “ quando as crianças adoeciam, fazíamos de tudo para levar para São Sebastião. Na época o ônibus passava uma única vez de manhã. Agente saía de manhã e voltava à tarde, pois havia somente um ônibus por dia para voltar. Agente andava da aldeia a pé até Juquehy. A estrada era tudo de terra até a Rio Santos, era bem longe. Depois que conseguimos a demarcação, começamos encaminhar os pedidos da comunidade para a construção da escola.”

“Então, quando nós começamos o trabalho aqui na aldeia, as crianças frequentavam uma escola fora da aldeia, que era uma escola lá do bairro de Boraceia. A partir desse momento a gente começou a ter um diálogo com a direção da escola de Boraceia, que chamava escola praia de Boraceia, no sentido de entender essa questão dos aspectos culturais do povo guarani para verificar a possibilidade de já iniciar naquela época uma educação diferenciada para os índios, isso por volta de 1988. Nós iniciamos esse diálogo, mas as dificuldades eram muito grandes; havia muito preconceito por parte dos moradores do bairro de Boraceia em relação aos indígenas. a partir desses fatos, uma professora lá da escola, professora Vilma, cuja escola tem o nome dela como forma de homenagem, ela conversando comigo e com a diretora da escola, ela se propôs a fazer classe multisseriada só com os índios, que ela ia cuidar dos índios, porque ela via a dificuldades deles, tinha os menorzinhos, eles ficavam com receio, aí eles queriam ficar com o irmãozinho dele que era maior, então ela pediu para a diretora, ela falou pode deixar que eu vou ficar responsável pelos índios.” Técnico da FUNAI (2023)

Essas questões de preconceito e diferenças culturais são apontadas por Djeguaká mirim (2023), como um dos fatores decisivos para que os alunos da aldeia parassem de frequentar a escola dos juruá.

O técnico da FUNAI (2023) continua seu relato observando que “ela criou, dentro daquele universo, naquele primeiro momento, um modo diferenciado de atender os indígenas, de trazê-los para que eles pudessem ficar no universo deles. Porque eu lembro

que a diretora lá queria que eles sentassem na mesa, comessem com garfo e faca, um processo bem diferente do eles levavam, e a situação da aldeia era uma situação muito difícil. Era os inícios dos atendimentos por parte da própria FUNAI, que iniciava um trabalho ali, a terra era recentemente homologada, em 1987, então era um processo ainda bem, um início de um trabalho, de garantia do território guarani. Nesse primeiro momento, foi a solução encontrada. A professora Vilma buscou esse apoio e ela ficou então com todos os alunos.”

Eu lembro, diz ele, “de algumas mães que tinham alunos não indígena dentro da sala, começaram a tirar os alunos da sala de aula e trazê-los para estudar em Guaratuba, porque não queriam que os filhos delas frequentassem essa sala com as crianças da aldeia.

A professora Vilma (2022) relata que “em 1987 eles começaram a vir da aldeia para estudar aqui fora. Inicialmente começamos as atividades na igreja, porque as salas de aula da escola estavam em reforma, que durou um ano. Os índios que vinham falavam em guarani, agente não entendia nada. Tinha um que entendia e traduzia para agente tudo o que eles falavam. Quando nós passamos para as salas maior, depois de um ano, os índios vieram dar aula de guarani pra gente, os ditos normais. Davam aula por quase dois anos para toda a escola, para quem queria aprender. Eram o Sérgio e o Toninho (Karai Tatauende e Karai Nhendua, respectivamente) eles davam aulas para todas as crianças em guarani, eles davam algumas palavras em guarani e diziam o que era para todos, nos auxiliavam a entender, o quanto possível, os alunos índios. Quando começamos na igreja, as paredes já estavam levantadas e tinha telhado, só não tinha portas e janelas, mas iniciamos as aulas com os índios nela. No ano seguinte, voltamos para a escola. Abaixo podemos ver a igreja supramencionada.”

Figura 8. Imagem da igreja utilizada para ministrar aulas para os karingués



Fonte: próprio pesquisador.

“A gente tinha um problema com a diretora, que queria que eles usassem sapato. O que eu fazia, deixava usando sapato lá fora, quando entravam na sala eu fechava a porta e dizia a eles que podiam tirar os sapatos. Quando alguém tinha que entrar na sala, tinham que bater na porta, porque aí dava tempo de todos colocarem os sapatos e sentarem nas carteiras. Tinha muito indinhos não queriam sentar nas carteiras, eles queriam ficar deitadinhos não chão, numa boa escrevendo e desenhando. Se não fosse assim, eles não ficavam na sala, só assim para eles ficarem com agente. Mas eu acho que foi um tempo muito bom.” Professora Vilma (2022)

“Eles não queriam ficar com as outras professoras. Eles ficavam todos na rua, para unir todos, eu tive que pegar da 1ª à 3ª série dos indígenas. Na sala tinha duas lousas, então numa eu fazia para a minha turma que era a 1ª série e a outra lousa era deles, de 1ª à 3ª porque eles não queriam ficar com as outras professoras. Para eles ficarem na escola, a matrícula estava lá nas outras turmas, mas a aula era comigo. Assim que agente trabalhava. Eu fiquei com eles um ano na igreja, em 1987 e uns cinco anos, aproximadamente, na escola ou seja até 1992, mais ou menos. Além de ser uma sala multisseriada indígena, também havia a minha turma de 1º ano, tudo junto. Era bem difícil, mas foi a única maneira deles ficarem na escola. Eles mais brincavam e ficavam fora da sala de aula.” Professora Vilma (2022)

Certamente à esse tempo, havia alunos da aldeia que deveriam estar cursando o segundo ciclo do fundamental II, haja vista que eles chegaram à igreja em 1987 e já havia alunos do 3º ano. Então, de 1988 a 1992, de certo haveria número significativo de

alunos para cursar o segundo ciclo da fundamental. Todavia pelo que observamos, foram tentativas individualizadas de alguns guaranis que buscavam escolas fora da aldeia, mas que infelizmente não lograram êxito pelas dificuldades supramencionadas. Mas trataremos dessas especificidades um pouca mais adiante.

Além de todas essas dificuldades e, apesar dos esforços da professora Vilma, a barreira cultural ainda era muito grande, o preconceito dos moradores de Boraceia persistia, mães retiraram seus filhos da escola porque não queriam que eles se misturassem com os índios, brigas entre alunos juruá e os karingues eram constantes.

Em virtude desses problemas, o Jedjokó Samuel e a comunidade da TI, depois de uma reunião, decidiram que os karingues não iriam mais estudar na escola dos juruá, permanecendo fora da escola até o início do ano de 1997.

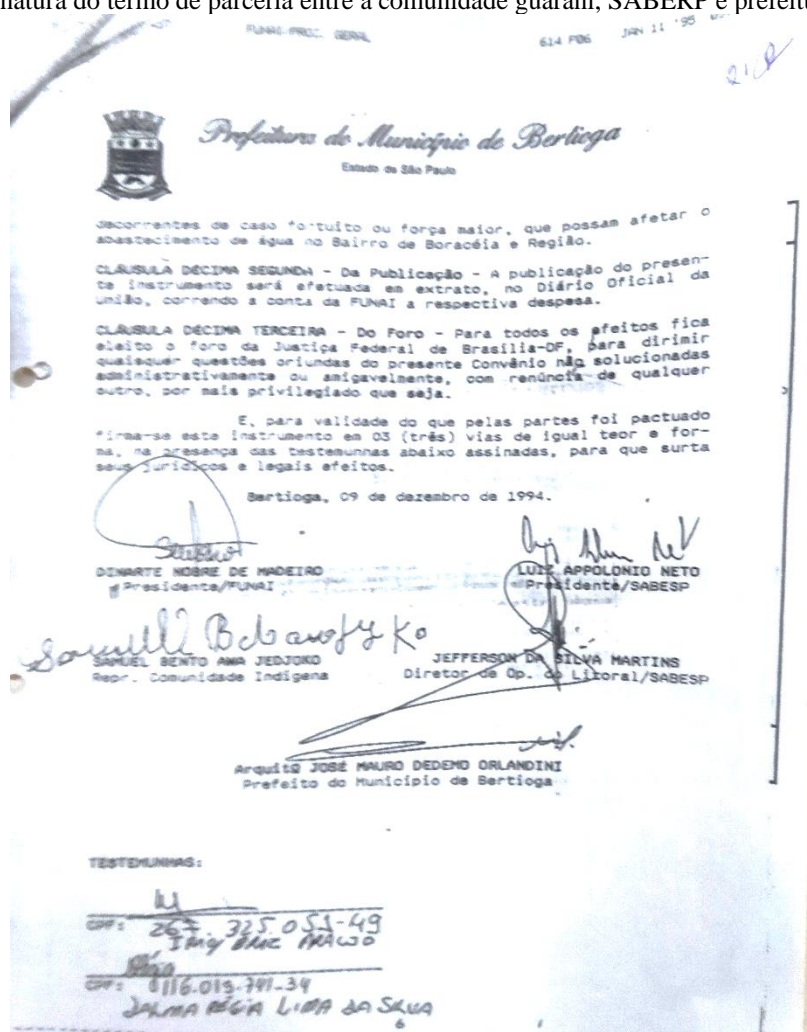
De acordo com o Técnico da FUNAI (2023), “observada essa situação, conversamos então e os índios começaram a pleitear uma escola nossa, no nosso mundo, no nosso universo, dentro do nosso território. Então começamos a procurar quais seriam as alternativas nós íamos encontrar no dia-a-dia. Aí surgiu uma questão na época, que Boraceia tanto do lado de Bertioiga quanto do lado de São Sebastião, não tinha atendimento de água. Todos os moradores ali, ou tinha poço artesiano, quem tinha recurso para fazer, ou buscava captar água da serra e traziam para o bairro. A sociedade de Boraceia (São Sebastião) já tinha se organizado de uma maneira mais construtiva para os moradores. Eles fizeram um reservatório de água dentro da TI, compraram canos e traziam essa água até o início da rua Tupi Guarani, onde tem a igreja católica hoje. Ali os moradores pegavam água nessa bica. Isso foi por muito e muito anos. O loteamento foi se formando, um senhor lá que tinha uma empresa de perfuração de poço, só que era uma água que saía salobre do poço por causa da questão do solo. Aí a SABESP iniciou um projeto de captação de água, e essa água da SABESP, a tubulação, a captação de água era no ribeirão pedra branca, que fica na serra do mar e tinha que passar numa estrada que já estava aberta dentro da TI, porque antes de se conseguir a demarcação e a garantia dessa terra para os índios, essa terra era ocupada por um grupo de imobiliárias. De um senhor proprietário de imobiliária, de um grupo econômico bem presente na baixada santista e que se dizia dono dessas terras. Quando saiu a homologação, os indígenas ocuparam essa parte de Boraceia do lado de São Sebastião e de Bertioiga.” (TECNICO FUNAI, 2023)

A SABESP, sem a devida autorização dos índios e da FUNAI, começa as obras para captação de água dentro da TI já demarcada. Durante os dois anos que se seguiram estabeleceu-se um confronto entre a população do bairro não indígena, os indígenas e a Funai, porque eles achavam que não tinham água porque a Funai, nem os índios deixam.

“Nesse interim, iniciaram-se as negociações entre as lideranças indígenas, a FUNAI, a SABESP e a prefeitura de Bertioga, em que ficou estabelecido o acordo-convênio para construção de uma escola, um posto de saúde e fornecimento de água para os indígenas. Esse acordo foi assinado em 1994 pelo então prefeito, Mauro Orlandini (primeiro prefeito de Bertioga)”. Técnico FUNAI (2023)

Na figura abaixo observa-se, na última folha do convênio, o termo assinado pelas autoridades e lideranças supramencionadas.

Figura 9. Assinatura do termo de parceria entre a comunidade guarani, SABERP e prefeitura de Bertioga



Fonte: arquivo municipal de Bertioga

Houvera, alguns anos antes, uma tentativa da comunidade mbya Kuery de dar continuidade aos estudos dos karingues com a construção de um galpão coberto com palhas e paredes de barro no local onde fica a atual escola da aldeia para que os alunos estudassem. Nesse curso a FUNAI e a comunidade guarani solicitam à prefeitura de Bertioiga que fossem construídos, nos espaços adjacentes ao barracão, banheiros e cozinha para dar início às aulas da pré-escola. Nas figuras abaixo podemos verificar a lista de crianças em idade escolar (pré-escola) enviada pela FUNAI à prefeitura de Bertioiga solicitando a implementação da infraestrutura necessária para que as atividades escolares começassem na aldeia assim como a lista de crianças em idade pré-escolar.

Figura 10: solicitação construção infraestrutura

Prefeitura do Município de Bertioiga
Estado de São Paulo
Bertioiga, 25 de outubro de 1.994.

Memorando SEDEC 3000 nº 060/94.
Para: Gabinete do Prefeito.
Assunto: Solicita autorização para abertura de classe de educação infantil.

Anexando a listagem parcial de crianças existentes na Aldeia Indígena de Rio Silveira e atendendo o combinado durante a visita do Senhor Prefeito àquela aldeia solicito a autorização para abrir uma classe de educação infantil naquele local.

Para tanto os índios residentes na aldeia já construíram um barracão com materiais e mão de obra próprias e a Secretaria de Obras só necessitaria de complementar com a construção de 32 m² em alvenaria abrigando cozinha e sanitários.

Amer J. Feres
Secretário
SEDEC 3000

PROCESSE-SE
AO 25.10.94
Paulo Roberto de...

Fonte: arquivo municipal de Bertioiga

figura 11: lista de alunos em idade pré-escolar aldeia Ribeirão Silveira, 1994

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI
Administração Regional - BAURU - SP

CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR
RESERVA INDÍGENA RIO SILVEIRA
PRÉ ESCOLA

NOME	DATA NASCIMENTO	IDADE
1-Claúdia Duarte	15.09.90	Quatro anos
2- Carlos Belantim	02.10.90	Quatro anos
3-Camila Castro	10.01.90	Quatro anos nove meses
4- Claudiney Fernandes	14.01.90	Quatro anos nove meses
5- Edson Silva Alencar	02.07.90	Quatro anos dois meses
6- Fábila Macena	10.01.89	Cinco anos nove meses
7- Gelsinha Macena	30.10.89	Cinco anos
8- Gilmar Gasparves	11.02.89	Cinco anos sete meses
9- Ivamilla Gasparves	30.10.89	Quatro anos onze meses
10- Janilson dos Santos	04.01.88	Seis anos nove meses
11- Marcos Verissimo	21.10.88	Cinco anos onze meses
12- Marina Alencar	03.05.88	Cinco anos quatro meses
13- Nilson Evariste	11.02.89	Cinco anos sete meses
14- Robson Samuel Santos	27.08.89	Cinco anos
15- Santana Castro	31.03.88	Seis anos seis meses
16- Vanessa dos Santos	01.11.89	Quatro anos nove meses
17- Valdeci Romez	07.10.90	Três anos onze meses
18- Eliane da Silva	15.03.89	Cinco anos seis meses
19- Bianca Jovra Mirim	03.06.89	Cinco anos três meses

BERTIOIGA, 01 DE SETEMBRO DE 1994.


M. I. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
Marco José de M. Nascimento
Chefe do Posto Indígena Rio
Post. PP. n.º 0761 de 12/07/18

Rua Rio Branco, 1872
Fone: (0142) 24-4205
17060 - BAURU - SP

Fonte: arquivo municipal de Bertioiga

O pedido para construção de infraestrutura (cozinha e banheiros) para o início das aulas foi devidamente deferido e encontrava-se em fase final de conclusão. Contudo problemas de construção e de materiais utilizados pela comunidade guarani tornaram o barracão obsoleto e sem condições de uso para o fim objetivado, como verifica-se na figura abaixo.

Figura 12. Solicitação de construção escola de alvenaria na aldeia


 MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI
 Administração Regional - BAURU - SP

Em: 04.08.95.

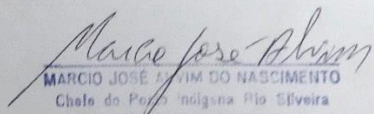
Of. 034 /ADR/BRU/FUNAI/94

Exmo. Sr. Secretário Municipal

Dirigimo-nos a V.Exa. para comunicar-lhe, que as obras de construção da cozinha e dos banheiros, para funcionamento da Pré-escola, na Reserva Indígena, estão nos últimos retoques. Entretanto cumpri-me informá-lo, que o galpão construído para servir de escola provisória, devido as intempéries do tempo, ventanias, apodrecimento da madeira, e outros detalhes técnicos de construção, não apresenta as mínimas condições de funcionamento como V.Exa. pôde verificar in-loco.

Mediante esses fatos, e como a Comunidade Indígena aguarda ansiosa pelo início das atividades escolares, viemos propor juntamente com a liderança da Comunidade Indígena, que a Prefeitura, conforme convênio assinado entre a FUNAI/SABESP/PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BERTIOGA, inicie as obras de construção da escola, conforme projeto preparado pela Coordenadoria de Planejamento /Bertioga, e encaminhado à FUNAI/BRASILIA e que também possamos a curto prazo encontrarmos uma solução viável, para que as atividades escolares tenham início no mais curto espaço de tempo.

Certos de sua atenção, renovamos a V.Exa. nossos protestos de estima e consideração.


 MARCIO JOSÉ LIMA DO NASCIMENTO
 Chefe de Posto Indígena Rio Silveira
 Port. PP n.º 0761 de 12/07/88
 Adm. Regional de Bauru - FUNAI

Ao Exmo. Sr.
 Prof. Amer J. Feres.
 Secretário de Educação e Desenvolvimento Cultural
 Bertioga - São Paulo.

Rua Rio Branco, 19-72
 Fone (0142) 23-4325
 17040-480 - BAURU - SP

Fonte: arquivo municipal de Bertioga.

“Apesar de todos os esforços, a construção da escola não é realizada no mandato do Orlandini; o senhor Rachid, prefeito subsequente, logo no início do seu trabalho, em 1997, depois de uma reunião com a comunidade indígena e a FUNAI, entendendo a urgência e necessidade da construção da escola, fala da possibilidade de instalação de

módulos de containers. Para funcionar uma escola em alguns lugares, eu já vi isso, são adaptados, tem proteção térmica e fica pronto, rápido. Depois da anuência da comunidade indígena, o prefeito então falou assim: semana que vem eu já vou contratar. E realmente. Aí nós escolhemos o local, onde a escola está até hoje, ele veio com uma equipe grande, fez o aterro dessa área, contratou uma empresa de Bertioga. Eles montaram um galpão, montou os contêineres, construíram uma cozinha, né? E em questão, assim de dez a doze dias, a escola foi entregue para funcionar, com todas as dificuldades iniciais, mas começou.” (TÉCNICO FUNAI, 2023)

As salas modulares foram implementadas, na TI do Ribeirão Silveira, no primeiro semestre de 1997, como alude a professora Jacira, atual diretora do colégio Caiçara e, à época, primeira secretária de educação do governo Rachid. “ no primeiro ano de mandato ele me pediu encarecidamente e carinhosamente que eu desse uma atenção muito especial à aldeia, aos índios, que estavam tanto necessitando, não só para o atendimento local, mas para preservar a própria cultura indígena. Que eles tivessem um atendimento educacional próprio para os índios, não o atendimento de outra comunidade não indígena, querendo que eles se adaptassem na nossa cultura. A partir desse entendimento nós buscamos uma solução rápida para resolver a questão que foram as escolas de containres, que estavam vigorando, estavam aparecendo naquele momento para dar atendimento rápido e necessário como foi o caso da aldeia, nós precisávamos dar um atendimento e, no primeiro bimestre do mandato dele nós já estávamos ali inaugurando a escola. Salvo engano foi na semana de comemoração da emancipação político-administrativa de Bertioga, na semana do dezenove de maio.” Professora Jacira (2023)

“A escola ficou linda e funcional, era o que estávamos precisando e, confortável. Sei que ela foi útil por muitos anos, mas como ela é feita “de lata, ferro” tem seu período de manutenção e de conservação, já passamos por mais de duas décadas da construção dos módulos. Em paralelo a isso, estávamos trabalhando no projeto da escola definitiva em alvenaria, cujo projeto arquitetônico preservava características da cultura indígenas.” Professora Jacira (2023)

De 1997 até meados de 2000, os alunos estavam vinculados a outra unidade escolar municipal de Bertioga, mas os professores iam até a aldeia para dar aulas na escola modular e eram professores não indígenas do fundamental I.

Conforme os professores índios iam se formando, eles assumiram as aulas na escola indígena Nhembo e a Porã, que a partir de meados do ano de 2000, como dito, é criada formalmente e autorizada a funcionar através do Decreto Municipal nº 571/00. A partir do ato de criação, ela já inicia as atividades como uma escola vinculada ao município de Bertioga. No estado de São Paulo, à exceção das escolas indígenas localizadas na cidade de São Paulo, é a única escola indígena municipalizada até hoje.

Conforme no ensina o Técnico da FUNAI (2023) “a prefeitura assumiu a contratação dos professores não indígena, num primeiro momento, pois não havia professores índios formados naquele momento. Depois o estado fez um curso de formação para professores indígenas²⁴. Aproximadamente uns 80 indígenas do estado de São Paulo fizeram esse curso, dos quais cinco eram da aldeia do Ribeirão Silveira. Na outra administração municipal, que era com o doutor Lairton. Criou-se a categoria de professor indígena, os professores foram incluídos dentro dessa categoria que existe até hoje na Lei Orgânica do município.”

Retomando a questão da formação, observemos o que postula o Eixo V – Valorização e formação de professores indígenas, destacam-se como problemas identificados: a inexistência da carreira de professor indígena nas redes públicas de ensino e a oferta insuficiente de formação inicial e continuada de professores indígenas conforme estabelecem, respectivamente o Art. 21 e o Art. 20 da Resolução nº 5/2012 e a Resolução nº 1/2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Foram definidas como causas críticas desses dois problemas: a falta de regulamentação da Resolução nº 5/2012 e da Resolução nº 1/2015 nos Conselhos de Educação e a baixa capacidade de atendimento pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para formação de professores indígenas.

Como observado, é fulcral a oferta regular de cursos de formação intercultural de professores indígenas em nível superior, visando a atuação destes em todos os níveis da Educação Básica como forma inexorável de atendimento aos anseios das comunidades e também aos princípios legais. Por outra parte, antagônica, foram realizados somente dois desses cursos no âmbito do estado de São Paulo – o Magistério Indígena Novo Mundo (MagIND) oferecido no período 2002 a 2003 e o de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (FISPI) oferecido no período 2005 a 2008 – ambos habilitando

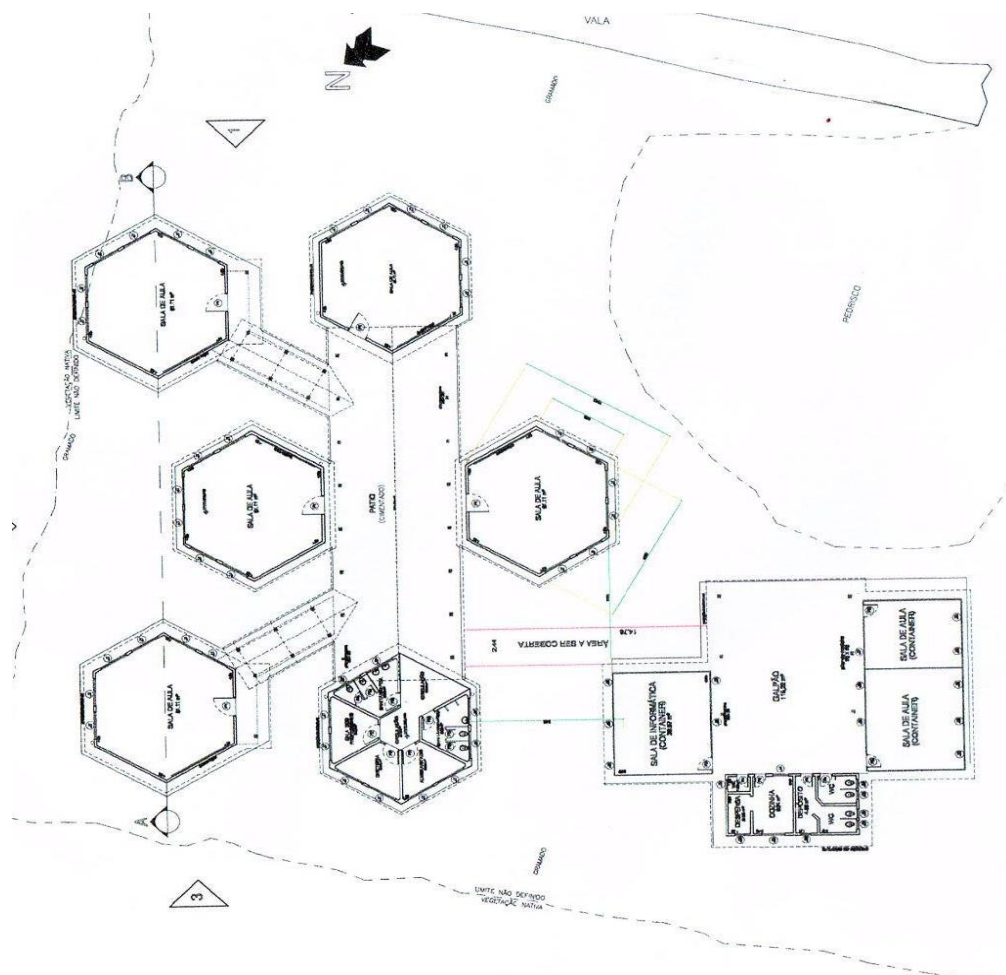
²⁴ Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (FISPI) oferecido no período 2005 a 2008

professores indígenas para a atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Decorrem dessa deficiência o fato de muitas escolas ficarem impedidas de ofertar a continuidade de ensino aos alunos que concluem as séries iniciais do fundamental ou, quando o fazem, acabam tendo em seus quadros professores indígenas leigos além de precisarem recorrer à contratação de professores não-indígenas.

Observadas tais questões, avancemos rumo à conclusão da história educacional da TI do Ribeirão Silveira ou pelo menos da história que conseguimos evidenciar.

Em meados do ano 2000, no fim do mandato do Sr. Rachid, a escola de alvenaria é finalmente entregue à comunidade mbya kuery. Nesse período, os espaços escolares do local contavam com as salas modulares nos containers (três salas), os banheiros e a cozinha e a escola de alvenaria (três salas de aula e uma secretaria). A posteriori, foram construídas mais duas salas em alvenaria em virtude da demanda real. Na figura abaixo podemos dimensionar melhor tais estruturas.

Figura 12. planta baixa da EMIG Nhembo e a Porã e Txeru Ba e Kua-í



Fonte: departamento de manutenção escolar da secretaria de educação de Bertioga

No canto inferior direito temos a disposição das salas modulares em containers, duas à direita e uma à esquerda. No centro era o local do antigo barracão que fora construído pelos guarani, atualmente reformado e com boa estrutura servindo como refeitório. Na estrutura central da figura, temos as salas de aula e a secretaria construídas em alvenaria.

Com o passar dos anos, as crianças da aldeia iam avançando no grau de escolaridade. De acordo com o relato do Técnico da FUNAI (2023) “nós começamos com a 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série. Quando chegou na quarta série, aí vinha a quinta e tivemos outro problema. Fomos de novo à secretaria estadual de educação reivindicar a quinta série, cuja responsabilidade era do estado. Uma servidora da secretaria estadual de educação criou vários obstáculos; ela queria que um ônibus pegasse os índios dentro da aldeia e levassem eles para estudar na EE Praia de Boraceia, do lado de Bertioga. Eu falei que não ia funcionar isso, acabou que não deu certo. Aí conseguimos que o estado implantasse a quinta série na aldeia, implantou a sexta, implantou a sétima, implantou a oitava. Depois o ensino médio outra briga danada. Novamente queriam que um ônibus pegasse os índios e os levassem para estudar fora da aldeia, em Boraceia. E mais uma vez conseguimos que o Estado implantasse o ensino médio dentro da aldeia. Atualmente a prefeitura dá até a pré-escola. Isso foi um ganho. E aí veio as discussões da questão da educação diferenciada, do ensino bilingue, a questão da metodologia, do currículo diferenciado, isso ainda continua até hoje.”

“Nessa discussão nós tivemos que provar, por exemplo, para a escola se tornar autônoma, segundo o estado, ela precisava ter um número x de alunos, não é? É o que diz a lei do estado para uma escola ser autônoma. Ela tem que ter 600 alunos. Nós conseguimos provar para o estado que tudo na questão indígena não se pode levar em consideração a questão de números. A questão indígena é diferente. Eles querem que as crianças aprendam. Eu mesmo levei nesse período, a pedido deles, 12 indígenas para fazer faculdade, né? Se matriculam, infelizmente, por várias questões, tanto sociais como pessoais, eles não prosseguiram nos estudos. Alguns já conseguiram o diploma de ensino superior, o que acho super louvável; então é um processo de construção deles, desse mundo escolar dentro do que eles acham que é interessante para eles, para os seus familiares, os seus filhos, né? Técnico FUNAI (2023)

Karai Nheduá (2023) relata que “o pessoal da secretaria de educação do estado, naquela época, vinha de São Paulo aqui para a aldeia e ficava questionando como que agente ia lecionar na aldeia. Aí nós falamos para eles que é assegurado na constituição, onde tem criança, tem que ter educação. Mesmo que tenha dez, quinze vinte alunos, tem que ter educação. O estado tem a obrigação de tá servindo na área da educação, não só para a população indígena, mas dos juruá também que, assim como nós, estão isolados. O direito do governo é fazer essa lei funcionar e fazer chegar a educação e a saúde. Uma luta, né?”

Continuando seu testemunho relata que “o estado não queria trazer a escola aqui para dentro da aldeia, porque eles falavam que agente tinha que se integrar na sociedade não indígena. Isso é um absurdo. Então naquela época brigamos muito para ter a escola do estado [...] por outro lado antropólogos falavam que se agente tivesse escola e começasse a ler e a escrever, agente deixaria de ser guarani, que agente deixaria de ser índio e essas coisas todas (risos)” Karai Nheduá (2023)

“Depois de muita luta, conseguimos trazer o quinto ano até o sexto. Aí foi difícil trazer do quinto até o nono ano. Depois do nono até o terceiro colegial foi outra batalha, porque, segundo o pessoal da secretaria, não havia alunos suficiente que justificasse abrir o ensino médio na aldeia. Foi uma luta, né? Assim é até hoje, tudo com muita luta. Mas estamos conseguindo, num primeiro momento a escola, e junto continua a luta na questão da escola autônoma, multicultural e bilingue. Não só na fala dos professores indígenas, mas em todo o material e conteúdo que ainda é quase tudo em português.”(KARAI NHEDUÁ, 2023)

Paralelamente, pela mesma causa, alguns servidores (diretor de escola e supervisora de ensino) do Estado também trabalhavam de modo sinônimo ao postulado pelo Técnico da FUNAI e de Karai Nhenduá no sentido de salvaguardar os direitos dos guarani quanto o direito à educação dentro da TI. Muitas dessas demandas eram originárias das lutas e reivindicações impetradas pela comunidade mbya kuery e pela FUNAI.

No curso cronológico, de 2002 até o final de 2003 os alunos da TI ficaram vinculados à EE Archimedes Bava, distante 24 quilômetros da aldeia. Entretanto não havia professor com aulas atribuídas para lecionarem na aldeia. Então houve um grande vácuo nesse interim, que vem antes mesmo de 2002. A partir de 2004, quando as aulas

que seriam ministradas dentro da aldeia foram atribuídas, a sala de aula da aldeia fica vinculada à EE Praia de Boraceia, permanecendo até 2009, quando é criada formalmente a E.E.Indígena Txeru Ba E kua-í, instituída pelo Decreto Estadual Nº 54.119 de 16 de março de 2009, que integra a rede estadual de ensino.

Segundo relato de servidor público (doravante Servidor) que atuou, à época nas escolas Archimedes Bava e Praia de Boraceia, o “pessoal da secretaria estadual de educação de São Paulo queria que os alunos da aldeia fossem estudar na escola de Boraceia. Eles argumentavam que teria transporte, etc., mas o pessoal da aldeia não queria, não aceitaram, eles achavam que era muito longe. Alguns até tentaram, mas não deu certo, tinha aquelas diferenças que agente sabe, né. Eles não se sentiam bem e não eram bem tratados.” Servidor (2023)

O Servidor segue seu relato argumentando que “eu me lembro que fomos eu e a Vera Cândido, supervisora de ensino²⁵ para a secretaria de educação discutir essa questão. O grupo da diretoria de ensino insistia em que os alunos da aldeia teriam que ir para a EE Praia de Boraceia. A supervisora solicitou que eu argumentasse sobre a questão. Com a palavra eu disse: como eu vou explicar para a comunidade que eles têm que sair de uma escola e ir para a outra que fica numa distância de mais de 14 quilômetros, na EE Praia de Boraceia? Como que eu vou explicar para a comunidade indígena que vocês não autorizam ter professor lá dentro na aldeia, quando na Riviera de São Lourenço (onde se localiza a Escola Municipal Mário Covas), que fica a cinco quilômetros da EE Archimedes Bava, tem quatro salas do Bava funcionando lá, porque na época não existia a EE Maria Celeste. Servidor (2023)

Mesmo antes do advento da criação da E.E.Indígena Txeru Ba E kua-í, os espaços escolares eram e são, até os dias de hoje, compartilhados entre o estado e o município. É notório os problemas que emergem dessa forma de ocupação híbrida. Nesse contexto, a comunidade mbya kuery vem reivindicando junto à prefeitura de Bertioga, desde a construção das atuais estruturas (desde a década de 2000) que seja construída uma outra escola a ser ocupada pela EMIG Nhembo e a Porã. Os atuais espaços escolares ficarão para a E.E.Indígena Txeru Ba E kua-í.

²⁵ Comumente as demandas educacionais da aldeia em relação ao estado são reportadas à supervisora de ensino ou ao dirigente regional de Santos. Eu já tive a oportunidade de participar de algumas dessas reuniões e os mbya kuery são bem firmes e incisivos nos pleitos.

O atual prédio escolar e os demais espaços foram construídos muito abaixo do nível da rua e, não raro, quando chove na aldeia, todas as salas de aula ficam inundadas. É uma região de área alagadiça. Há diversos problemas para se chegar à escola quando chove. Não é possível entregar alimentos para a merenda escolar, materiais de limpeza. Por diversas vezes os professores não conseguem entrar na aldeia para dar aulas.

Outro grave problema diz respeito ao esgotamento sanitário dos banheiros. Todo o sistema de coleta de esgoto na escola é por foça que, em virtude do nível mais baixo da escola, comumente transborda pela relação de infiltração do solo. Até hoje, não houve nenhum projeto de engenharia que resolvesse esse grave problema. Essa situação foi pauta de algumas reuniões na aldeia, momento em que eram relatados dentre outros, os problemas tanto de construção quanto de manutenção dos espaços escolares até os problemas decorrentes das relações entre servidores do estado e do município.

Assim como as demais conquistas da comunidade guarani, a luta, a persistência e a resiliência, ao seu modo, tem se comprovado eficaz e efetivo. Numa conversa que tive com o Técnico da FUNAI no início desse ano, o mesmo confirmou a celebração do termo para a construção da nova escola municipal na aldeia, noticiada no site oficial da prefeitura de Bertioga do dia 23 de abril de 2023.

Abaixo seguem algumas tabelas de matrículas de alunos que dimensionam, historicamente, o processo de consolidação da institucionalização da educação na TI do Ribeirão Silveira.

Tabela 3. Total matrícula EMIG Nhembo e a Porã, educação infantil e fundamental 1 – 2001 - 2022

Ano	Total de alunos	Educação infantil	Fundamental 8 anos		Fundamental de 9 anos	
			1 A 4		1 A 5	
2001	116	28		72		
2002	96	27		69		
2003	61	16		45		
2004	61	11		50		
2005	55	13		42		
2006	58	16		42		
2007	64	14		50		
2008	59	18		41		
2009	63	7				56
2010	62	11				51
2011	51					51
2012	73					73
2013	46					46
2014	50					50
2015	47					47
2016	41					41
2017	49					49
2018	71					71
2019	63	17				46

2020	93	22	70
2021	38	23	14
2022	70	1 4	56

Fonte: Secretaria escolar digital do estado de São Paulo

Tabela 4. Total matrícula EEI Txeru Ba E Kua-i, fundamental II e Ensino médio – 2009 - 2022

Ano	Total de alunos	Fundamental 8 anos 5 A 8	Fundamental de 9 anos 6 A 9	Ensino médio
2009	93	50		43
2010	63	33		30
2011	54	39		15
2012	58	43		15
2013	17			17
2014	24			24
2015	58		29	29
2016	86		58	28
2017	74		49	25
2018	69		39	30
2019	68		41	27
2020	85		58	27
2021	77		49	28
2022	82		55	27

Fonte: Secretaria escolar digital do Estado de São Paulo

Tabela 5. Total matrícula EEI Txeru Ba E Kua-i, EJA – 2018 - 2022

Ano	Total de alunos	Fundamental II	Ensino médio
2018	69	51	39
2019	68	49	37
2020	85	23	48
2021	77	31	37
2022	82	25	38

Fonte: Secretaria escolar digital do Estado de São Paulo

Os dados referentes ao quantitativo de matrículas nas escolas indígenas instituídas dentro da terra indígena do Ribeirão Silveira demonstram como o processo de institucionalização, portanto, de escolarização dessa comunidade vem se consolidando. É nesse contexto que podemos observar que as estratégias adotadas para a instituição e consolidação das atividades inerentes à escola, dentre as quais, a simbiose multilateral com as demais estratégias instituídas no processo histórico de resistência e fortalecimento frente aos avanços sistemáticos de especulação imobiliária, assim como às pressões culturais viabilizadas, sobremaneira, pela proximidade de casas e demais estruturas destinadas à moradia junto ao território indígena.

Outro fator que denota êxito no processo de fixação dos guaranis nesse território, nessa terra, é o adensamento populacional.

Figura 12. Crescimento populacional TI Ribeirão Silveira.

Ano	▲ População na Terra Indígena	◆ Fonte	◆
1994	240	Funai	
2003	300	Funasa/Papin	
2007	350	Censo Indígena	
2010	333	Funai/Litoral Sudeste	
2013	392	Siasi/Sesai	
2014	474	Siasi/Sesai	

Fonte: Terras indígenas do Brasil, 2023.

Se por um lado, pelos argumentos e dados postos, podemos inferir sobre os resultados positivos no processo de formalização da educação nesse território, mesmo com todas as dificuldades e limitações que a realidade imprime, voltemos às questões que carecem, ainda, de atenção, como é o caso da argumentação de que a escola representa, efetiva e estrategicamente, um espaço de resistência e fortalecimento na luta dos mbya kuery contra a pressão e a especulação imobiliária local/regional sobre a TI.

No início desse capítulo expusemos alguns relatos que já tecem, de certa forma, uma argumentação nesse sentido, é o caso dos direitos indígenas, amplamente veiculado em todos os testemunhos.

Para o POA Guarani a terra representa sua própria vida, seu modo de existir e conviver, é o meio pelo qual é possível ascender à terra sem males, a terra de Nhanderú. Então quando aludimos sobre o porquê dessa narrativa, compreendemos de modo simples, que é uma luta para a compreensão, apreensão e difusão, no interior dessas comunidades, sobre o direito augusto da própria vida. A proteção da terra, então, é antes de tudo, a proteção da própria vida.

Por isso os Guarani têm de estar nas áreas designadas por Nhanderú. Formar aldeias nesses lugares eleitos, como é o caso da TI. Ribeirão Silveira, significa estar mais perto do mundo celestial. Para muitos, é a partir desses locais que o acesso a yvy marãey,

a Terra sem Males, é oportunizado. A terra Guarani inclui a floresta (ka'aguy) e todo o ecossistema a ela implicado.

Nesse sentido, como que a escola atua no processo de fortalecimento da cultura guarani e no combate às pressões referidas?

Karai Nhenduá (2023) diz que “a construção da escola era aceita pelos pajés. Então nossa esperança, principalmente a dos mais velhos, até hoje, é termos bastante indígena bem esclarecido, bem encaminhado para que começassem a se defender e defender a nossa terra, que foi tão difícil agente conseguir a demarcação.”

Nesse testemunho fica evidenciado o caráter intrínseco entre a escola e o processo de fortalecimento das formas de proteção à terra, à vida, por via da concepção, conteúdos e valores configurados em suas formas escolares.

“Bom, a escola é um caminho para a comunidade ter acesso aos direitos. Ela traz muita informação não indígena para dentro da aldeia e, por isso, entendemos melhor a questão do território e as formas de defesa dele. Hoje, pela escrita, fortalecemos a nossa cultura também, que está diretamente ligada à terra. Então eu acho que a escola traz vários direitos. Isso não está escrito na casa de reza, mas sim a escola que traz. Direito da criança, dos adultos, principalmente o direito territorial, falamos sobre as leis, sobre a escrita e que entendê-la, conforme aprendemos na escola, é fundamental. Eu acho que nós professores temos muita luta em termos de conhecimento do território, porque ele é o mais importante de todos. Nós indígenas sem nosso território, nós não somos nada, agente não consegue nada.” (KARAI NHEDUÁ, 2023)

Outro fator que traz força para a comunidade, também, é a casa de reza, fonte de energia para a família, para essa população, né? Energia boa. Então porque agente é indígena, agente tem que ter essa casa de reza. Sem pajé, sem um líder espiritual forte, agente não é nada, uma população indígena não é nada.

É importante notar que o universo religioso guarani sempre aparece em todos os testemunhos no sentido de que a força guarani advém dessa relação simbiótica entre as questões etéreas e ordenadoras e as telúricas vivificadas no sentido das práticas, ou seja, são indivisíveis, fazem parte do mesmo todo.

Por força metodológica, quando observada a questão da história oral temática, cuja ênfase declina-se na perspectiva de compreender uma temática, um assunto específico, preestabelecido, a objetividade é mais direta, aproximando-se mais da apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Meihy (2005)

Em nosso caso específico, denota a existência de um foco central que justifica o ato da entrevista, estabelecendo no projeto recortes que, em tese, conduz a maiores objetividades. Por lógico reconhece-se que objetividade absoluta não existem. Mas há recursos capazes de limitar devaneios e variações extremas. Uma das práticas decisivas é a existência de um questionário ou perguntas prévias. Nota-se o cuidado para que não haja excessividade no número de questões, garantindo, o quanto possível, o caráter espontâneo da história oral temática. Em história oral temática, o que deve presidir são as perguntas de referência estabelecendo critérios de abordagem de temas. As perguntas e respostas, pois, são partes do andamento investigativo proposto. Meihy (2005, p 35)

Por essas orientações constituímos duas questões ordenadoras para todas as entrevistas, respectivamente:

- porque os mbya kuery lutaram para construir uma escola dentro da aldeia?
- A escola contribui ou não para o fortalecimento dos mbya kuery em relação à proteção da TI?

Apesar de as duas questões terem sido utilizadas para todos os colaboradores guarani, a ênfase da primeira orientou-se para as entrevistas com os txeramõis, que participaram tanto da concepção quanto da execução da construção da escola de sapé às estruturas atuais. Como pessoas mais velhas dentro da aldeia, as circunstâncias, concepções, objetivos e intencionalidades dessas ações, suscitadas pela intencionalidade e objetividade da questão, contribuíram para que os contornos históricos possíveis fossem instituídos.

A segunda questão, da mesma forma utilizada para todos os colaboradores mbya kuery, teve maior ressonância com os professores que, pela própria condição, puderam aludir com a objetividade a que a questão orienta. Outras questões foram surgindo ao longo das entrevistas, mas de efeito, consubstanciadas às duas ordenadoras.

Djeguaká Mirim (2023) argumenta “que a escola é um facilitador, contribui, de algum modo, para a resistência da comunidade indígena em relação à proteção da terra, sim. Porque a escola indígena serve principalmente é para estar fortalecendo a nossa cultura, mostrando como é o nosso modo de viver, sem deixar de lado, também as coisas

que vem de fora. Acho que agente tem é que tentar juntar as duas coisas, é filtrar as coisas boas para a aldeia que vem de fora. E com isso agente vai fortalecendo a nossa cultura, pela relação mostrar como a nossa cultura é importante. Acho que a escola veio para fortalecer e para mostrar a nossa cultura. Nossa cultura é a mesma coisa que o nosso território, agente não separa. Se perdemos nossa cultura, perdemos nossa terra, nossa vida. Também sem nosso território, também não existe vida para nós. Então quando fortalecemos nossa cultura, estamos fortalecendo nossa luta pela nossa terra contra todas essas coisas. A terra é a prática da nossa cultura, praticando a nossa cultura estamos protegendo nossa terra. A terra é talvez, talvez não. É a coisa mais importante para o povo Guarani. Aqui é uma terra demarcada, serve para preservar nós, nosso costume, nosso direito, nosso modo de viver. Isso tudo seria uma terra, é a terra indígena.”

Djeguaká Mirim (2023) continua sua argumentação afirmando “que na escola a gente trabalha mostrando os limites da aldeia. E é mostrando também o avanço do desmatamento, de invasão mesmo, de algumas partes da aldeia indígena. E a gente mostra para os alunos que é importante a gente estar aprendendo e combatendo essas invasões. Qual é o limite da aldeia? Para que possamos proteger a aldeia, também. Conversamos também com os alunos, explicamos que é importante para nós, para as aldeias não ficar num lugar só, e sim ocupar a aldeia como um todo.”

“Agente orienta os alunos e os pais a fiscalizar mesmo, são os xondaros (guerreiros protetores das aldeias), por exemplo, os alunos têm alguns pais que vão pegar palha, vão caçar para o consumo, né? Tanto os alunos quanto os pais são orientados, nesses casos de fiscalizar os limites da aldeia. Caso haja alguma irregularidade, eles devem relatar para o cacique imediatamente. Um dia eu fui para os lados da cachoeira e vi alguns barracos construídos. Eu vi base de caçadores que invadem a aldeia para caçar. Isso é muito complicado, porque tem muitas famílias que dependem da caça, também, não só como alimento, mas como forma de praticar a própria cultura. Também tem gente que tem barracos construídos dentro dos limites da aldeia. Tudo isso agente orienta para que os alunos e o pais relatem para nós ou para o cacique para que ele fale com a FUNAI para resolver essas situações. Na escola falamos da nossa luta contra os Peraltas, grupo de imobiliária que quer tomar as nossas terras. Mas tenho certeza que Nhanderu está do nosso lado e o Supremo vai dar o título definitivo para nós. Os alunos sabendo disso, tudo isso fortalece a nossa luta de resistência.” (DJEGUAKA MIRIM, 2023)

Técnico da FUNAI (2023) argumenta que “o quantitativo de pessoas/técnicos disponíveis para a fiscalização desses territórios no Brasil é muito reduzido, então eles

são sujeitos principais fiscalizadores dessas áreas, são as comunidades indígenas. Na escola eles conseguem, através dos estudos de geografia, eu vejo, os professores trabalham isso, sobre essa questão dos limites, da proteção do território, de fazer um plano de gestão desse território, como estrategicamente você vai ocupar esse espaço para que você possa protegê-lo de invasões.”

O testemunho de Edileno Karai Guarani traz alguns elementos importantes para compreendermos a questão da escola, dentro do objetivo estabelecido, de forma ampla, e por isso, específica.

De acordo com as ponderações de Edileno, “essas questões de resistência, através da escola, tudo isso passa primeiro pelo educador. Uma escola indígena ela não passa apenas pela resistência política, mas também pela resistência espiritual. O que eu penso sobre a educação escolar indígena e que para resistir você tem que ser forte espiritualmente, saber sua origem. Sem isso, você vai estar incluído no pensamento quadrado do juruá. Eu acho que o objetivo das escolas indígenas não é esse, sabe, da competitividade. Sabe esse pensamento, essa colocação de que você só é alguém na vida se você se formar. Como assim? Eu vou ser gente só depois que me formar. Eu já sou gente, eu nasci gente. Essas competições, você tem que se formar para ser alguém na vida, depois que se formar um engenheiro, ele vai lá cortar árvores, destrói rios; eu acho que o objetivo de uma escola indígena não é isso, sabe? Quem conhece verdadeiramente a educação escolar indígena sabe que ela tem o objetivo de quebrar esse pensamento.”
Edileno Karai Guarani (2023)

Mais uma vez constatamos o que delineamos no início das nossas narrativas teóricas e metodológicas quanto ao universo e concepções sobre escola indígena autônoma, diferenciada e bilingue, uma escola que não coube, não cabe e, de certo, não caberá nas limitações das disciplinas, dos quadrados ou demais formas geométricas determinadas pela escola do juruá, portanto pelas políticas e seus interesses econômico, culturais e ideológicos e seus currículos que, desde muito, vem determinando tanto concepções quanto práticas escolares dentro da estrutura social produzida.

“Para que possamos, cada vez mais proteger nossas terras das invasões, precisaremos, junto com a escola, chegar ao entendimento da sabedoria ancestral. Eu penso que a escola do juruá, a escola que o juruá quer nos empurrar, vai matando essa sabedoria ancestral, uma educação que é imposta. Esse é um dos problemas que

enfrentamos dentro das escolas nas aldeias, ainda. Mas sempre lutamos e continuaremos a lutar pela nossa escola, uma escola indígena autônoma para agente fazer uma História diferente que realmente seja útil, porque na nossa visão, nossa realidade é um povo. É originário, ele é diferente dessa sociedade que vive aí fora na cidade. Mas temos que buscar alguns caminhos para que essa resistência não morra. A escola indígena autônoma pode contribuir muito para isso. Quando se fala em resistência eu sinto que é isso, uma escola tem que ensinar uma criança a fazer cesto, tambor, balaio; ensinar a pescar, respeitar as plantas, respeitar os rios. Quando eu falo numa resistência espiritual não é trazer a espiritualidade para dentro da escola. Resistência espiritual para nós é aprender a plantar, aprender a respeitar os rios e os peixes, a cultivar e cuidar das árvores. Resistência espiritual para mim é isso na prática. Numa Terra indígena a educação é mais cosmológica, não é fechada assim em compartimentos. “(EDILENO KARAI GUARANI, 2023)

O cacique da TI, Adolfo Timeteo Wera Mirm, (2023) argumenta no mesmo sentido de todas as proposituras dos demais membros da comunidade sobre os caminhos percorridos e a luta pela educação na TI, mas especifica, ainda, que mesmo com as lutas impetradas pelos guarani mbya kuery para a construção da escola, houve, de certo modo, uma adesão, voluntário ou não, do município para a realização das ações atinentes. Conclui seu relato afirmando que por vias da construção dos prédios escolares, decorre toda a infraestrutura contratação de pessoas para a gestão administrativa, professores, equipe de limpeza, merendeiras, etc.

O Técnico da FUNAI (2023) a este respeito afirma que “parte da renda da comunidade se baseia na produção e comercialização de artesanato e, nós temos épocas no litoral que tem pouco turista, o que dificulta essas famílias terem uma renda. A escola é um fator importante também nesse sentido. Salário dos professores, que são contratados pela prefeitura. Aquele salário deles reverte em prol da comunidade, da manutenção e sustentabilidade de várias famílias.”

Outra questão importante que observamos na narrativa de Karai Tatauende diz respeito à própria produção da história dos mbya kuery. Em um dos seus relatos enfatiza sobre a importância de se registrar a história da aldeia, como foi o caso dessa sua pesquisa que está registrando a história da educação aqui da TI e de todas as pessoas que participaram dela.

“Hoje mesmo você sabe muito bem, Nhamandu, quem foi o Samuel Jedjokó Wera, um grande txaramõi. Em quem tem a gravação dele falando sobre a aldeia? Quem foi que gravou as histórias dele falando sobre a educação e a escola na aldeia? Ninguém... A dona Ana está aqui com 107 anos, quem vai lá falar e entrevistar ela? Nunca ninguém entrevistou ela. Quando os txeramõis podiam falar, quem foi lá gravar a história deles, gravar como foi a luta para conseguir a terra? ninguém foi. Quem foi lá fazer uma conversa gravada como essa que nós estamos fazendo? Ninguém... depois que a pessoa falece fica mais difícil.” Karai Tatauende (2023)

No sentido supramencionado, podemos ver exaltada, nas falas de Karai Tatauende, a importância em registra-se as histórias de seu povo pelos fatores da memória, de identidade e preceito de comunidade. Estes, matéria-prima da história oral.

Por essa perspectiva, ao analisarmos a apologia à necessidade e importância de constituição das histórias, das histórias endógenas da TI do Ribeirão Silveira, quer-se, pois, transitar sobre a ponte da oralidade-escrita, no sentido de salvaguardar as marcas que esses homens (POA) produziram na tessitura do tempo, a partir de sua visão, de sua própria cosmologia.

Se oportuno, rogo às nossas próprias memórias para lembrar sobre os objetivos que orbitaram a memória coletiva dessa comunidade para a construção da escolinha de sapé, dentre outras, que” aprendamos a ler e escrever para salvaguardamos nossas histórias, saber dos nossos direitos para que possamos exigí-los”.

Nesse sentido, as contribuições da socióloga boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui (1987) foram fundamentais para utilização da história oral como metodologia de produção de saberes históricos, evidenciando a dimensão epistemológica- enquanto produtora de resistência política-ideológica em contexto histórico e sabido de conservadas relações coloniais.

Retomando Antônio Torres Montenegro (2010) as reflexões metodológicas que se tem feito, no plano da construção de uma historiografia insurgente ao olhar positivista, leva-nos a compreender a fala, especialmente de homens e mulheres comuns, como uma busca de desnudar os sentidos das palavras, de descrever outra prática e, por extensão, alterar o significado, desconstruindo a associação naturalizada entre o signo e a coisa.

Quando olhamos para essa história educacional de luta, resistência e resiliência que narramos a partir do olhar de sujeitos que as vivenciaram e a constituíram, constata-

se a coerência entre a metodologia adotada e os resultados produzidos, quais sejam, a narrativa de uma história constituída por sujeitos comuns, homens e mulheres comuns e, por isso, singulares e únicos.

Ao verificar a história “oficial” de Bertioga produzida, por exemplo, podemos compreender a necessidade de que as histórias sejam questionadas no sentido de quais contextos e interesses corroboraram para a sua constituição e legitimação.

“Bertioga surge na História do Brasil com a importância de um dos primeiros pontos geográficos com povoamento regular. Estes locais eram destinados à defesa do povoamento e foram palco de grandes batalhas entre a civilização, representada pelos portugueses de Martim Afonso de Sousa, e a barbárie, representada pelos tamoios de Aimberê, Caoaquira, Pindobuçú e Cunhambebe, em constantes incursões contra os colonizadores.” Bertioga, 2023.²⁶

A história, sabe-se, depende de quem a conta. Subjaz, nela, intencionalidade e interesses diversos. Cabe ao pesquisador aludir e buscar, a todo custo, desnudar essas tramas para que se constituam histórias, cada vez mais, condizentes com fatos, que devidamente manejados, sublimem à história, propriamente dita.

A estranheza que nos causa a história de Bertioga, inclusive obrigatória para fins de concurso público, nos remete à oportunidade que a história oral, enquanto método para a produção da história, viabiliza. Ela, como observado, traz a vida para dentro da própria história que, sem vida, inexistente. Ou seja, a história é uma produção humana e como tal carece, cada vez mais, ser produzida sob o pressuposto crítico e libertador, observando-se a coerência entre memória, comunidade e identidade, resgatando as histórias negligenciadas dos mais pobres e oprimidos.

²⁶ Fonte: BOM. Conheça a história de Bertioga, dados gerais.
<https://www.berTioga.sp.gov.br/cidadao/historia>

CONCLUSÃO

A simbiose entre as culturas de tradição oral, como é o caso dos (POA), para a cultura de tradição escrita, ao que vimos, fora elemento singular para que os movimentos para a formalização e institucionalização da educação na TI fossem impetrados.

O txeramõi Samuel Bento Awa Jedjokó, naquela época, já alertava a comunidade mbya kuery sobre os tempos vindos onde tudo seria validado pelo papel. Nesse sentido a comunidade, como muita luta, iniciou o movimento e ações necessárias para que moradores da tekoá iniciassem o processo de escolarização que, num primeiro momento, ocorreu na escolinha de sapé, na igreja, na escola do juruá e nas escolas indígenas instaladas dentro da TI.

Quando observamos que a questão da aquisição da leitura e escrita tanto da língua portuguesa quanto da língua guarani foram propulsores nesse contexto, fica fácil de perceber o quanto a escola representa para esse fim. Pela oralidade, leitura e escrita, como afirmaram os mbya kuery, seria mais fácil compreender os direitos dos POA e assim defender nosso povo, nossa terra, defender nossa saúde, nossa educação.

Vale observar, nesse sentido, o que Aracy Lopes da Silva (1981) nos ensina sobre a importância da relação entre a educação tradicional indígena e a educação escolar. A educação escolar traz consigo a potencialidade das informações novas, refere-se a uma ordem social e a códigos, cuja educação tradicional dos POA não objetivou, à priori.

Essa nova ordem impõe-se através do fato histórico do contato entre indígenas e não-indígenas e é, geralmente, prezada pelos povos indígenas como meio de compreender a realidade mais ampla que integram e passam a figurar, construindo formas próprias de defesa contra a dominação e a violação de direitos constitucionais. Dessa forma, a educação escolar é encarada hoje por muitos grupos indígenas como necessária para a sua sobrevivência e manutenção de sua cultura.

Fruto de uma adaptação do modelo de escola em que subjaz o fracasso escolar, a escola indígena buscou e busca, ainda, trilhar o caminho para sua autonomia e liberdade. Aquela no sentido do financiamento para garantir essa educação; liberdade no sentido de que os POA tenham plena condições de escolherem seus próprios caminhos e modelos educacionais a serem implementados, conforme observamos nas prioridades elencadas.

Constatamos que, em grande medida, a escola atua como elemento singular e catalisador no sentido de estabelecer métodos e procedimentos concernentes às formas de fortalecimento e desenvolvimento de estratégias para a proteção da TI contra as pressões e ameaças de invasão. Neste caso, como vimos, tanto alunos quanto seus pais são orientados a atuarem como fiscalizadores das áreas de borda limítrofes da TI, onde já constatou-se a construção de barracos para fins de moradia irregulares. Como argumentamos, a produção, de certo modo, do inchaço urbano, como demonstra Ângelo (2017)

Revivamos o que nos disse o professor indígena da Universidade Federal da Grande Dourados Eliel Benites (2022) “Todas as ações/políticas e formação visam a nossa resistência, luta e a possibilidade de reaver o nosso grande território tradicional para que a memória e os guardiões voltem a conduzir a existência do nosso povo”

Verificamos que a instituição da TI promoveu o fim de um loteamento para fins comerciais e construção de condomínios de luxo dentro dessa área, corroborando para a confirmação da tese defendida. Além desses relatos, vale o destaque sobre as questões e demandas das atividades advindas da exploração do Pré-sal. Nessa conjuntura, vimos que a escola desempenha papel fulcral para a preservação tanto da TI quanto das tradições dos POA juntamente com as práticas realizadas nas opys pelos pajés.

Ao descrever, caracterizar e compreender como se constituiu, se organizou e se viabilizou o processo de institucionalização da educação na terra indígena do Ribeirão Silveira, demonstramos as relações entre o processo de institucionalização e manutenção da educação nesse território ao processo de fortalecimento frente aos avanços da especulação imobiliária local e invasões.

A construção da escolinha de sapé na antiga aldeia do Ribeirão Silveira, a organização Aguaí, o primeiro professor guarani voluntário da escolinha de sapé José Duda, os karingués estudando fora da aldeia na escola dos juruá e a constituição do *corpus* documental desse processo formam o conjunto de resultados obtidos pela pesquisa, ora apresentada.

Ao adotarmos a história oral como meio para a significação dessa história específica com os sujeitos que dela fizeram e fazem parte, conseguimos produzir um conjunto de saberes que podem auxiliar no desenvolvimento de outras pesquisas e na

formulação e implementação de política pública educacional mais ajustadas à realidade observada.

Outrossim, como bem abservou Karai Tatauende, o registro desses testemunhos, transfigurados em história pela utilização do método adotado, é muito importante para guardar de maneira adequada, a memória individual e coletiva de todos os moradores da tekoá. A exemplo a tristeza e indignação que ele demonstrou pelo fato de não haver nenhum registro e imagem do txeramõi Bento Samuel Wera Jedjokó, de sua fala, de seu pensamento sobre escola, dos seus ensinamentos. Tudo, se não fosse os mais velhos, estaria perdido, esquecido. Finaliza seu pensamento falando que dentro da própria aldeia quase ninguém conhece a história da organização Aguaí, do professor José Duda, dos txeramõies que já desencarnaram.

Assim, pelos caminhos da história oral, pudemos compreender a face humana da produção historiográfica, como nos ensina Thompson (2001) ao aludir que ela traz a vida para dentro das histórias. Foi por esse caminho que lançamos para o centro da narrativa heróis desconhecidos para a grande maioria, como é o caso dos txeramõies e dos pajés, intencionando extrair a história de dentro da comunidade e trazê-la para dentro da comunidade. A história oral, nesses termos, oferece os meios para que haja uma transformação radical no sentido social da história, das histórias.

Com efeito e exemplo da importância de produzirmos narrativas históricas pela história oral, rogo meu próprio exemplo. Trabalhei como diretor da escola EMIG Nhembo e a Porã, convivi e convivo com os mbya kuery e nunca ouvira falar sobre a organização Aguaí, sobre a escolinha de palha, o professor José Duda, que os karingués estudaram em escolas juruá.

Posto isso, cremos que os resultados produzidos pela pesquisa pode contribuir para alargarmos nossos olhares sobre as questões atinentes à escola indígena no Brasil, no estado de São Paulo e em Bertioga e demais cidades litorâneas no sentido de evidenciar seu papel no processo de fortalecimento e resistência dos POA frente à preservação das culturas específicas e proteção dos TI sob ameaças e pressões de diversas ordens.

À guisa de conclusão, lembremos do que nos ensinou Karai Tatauende: “de fato, ao fim, as terras, depois de demarcadas e registradas em cartórios, elas não pertencem aos povos originários ancestrais, elas são registradas em nome da União, que é de todos nós.

Em nossas aldeias a questão da preservação do meio ambiente é muito importante, então agente está preservando o nosso próprio patrimônio, o patrimônio do Brasil.”

Aweté(obrigado)

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís - Histórias dentro da História. In **Fontes históricas**. Org. Carla Bassanezi Pinsky. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- AMOROSO, Marta Rosa. "**Catequese e evasão. Etnografia do aldeamento indígena de São Pedro de Alcântara. Paraná (1855-1895)**". 01/12/1998 256 f.
- ANGELO, Lucas Lenin Sabino; et al. Relato das características históricas que moldam o presente e suas consequências na mobilidade urbana em Pau-dos-Ferros – RN. **Encontro Regional de sustentabilidade e Políticas Públicas**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017
- ARANHA, Wellington Luiz Alves. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?**. 2007. 102 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.
- BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio ao movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. **Ágora (Unisc)**, v.13, n.1, p.124-150, jan./jun. 2007.
- BERMAMASCHI, Maria Aparecida; Antunes, Cláudia Pereira; Medeiros, Juliana Schneider. Escolarização kaingang no rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada. *Revista brasileira de educação*, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo escolar indígena**: 1999. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. 47 P
- BRIGHENTI, C. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena termina com a sensação de que “a política está patinando”**. Conselho Indigenista Missionário (CIMI) organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Brasília, 2018.
- BURKE, P. **A escola dos Annales**. 1929 – 1989. A revolução da historiografia francesa: Editora UNESP, São Paulo, 1992.
- CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas. **Educação Unisinos**. 73-81, maio/agosto 2008.
- DEFFASOLI, Michel. *Comunidade de destino*. Paris. Traduzido do francês por Ana Luiza Carvalho da Rocha. **SciELO**, 2006.

- DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo publico y lo popular en el ambito racionalizador del orden pedagogico moderno**. Córdoba-AR: UCC, 1996. Tese de Doutorado. Orientadora: Dra. Margarita Schweizer.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FELIPIM, Adriana Perez. **O sistema agrícola Guarani Mbyá e seus cultivares de milho: Um estudo de caso na aldeia da Ilha do Cardoso, município de Cananeia, SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.
- FERNANDES, Florestan. Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá. In: _____. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2009. p. 44-96.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p.71-111.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.
- PEREIRA NETO, et al. História Oral no Brasil – uma análise da produção recente (1998/2008) in Revista História Oral, v. 10, n. 2, p. 113-126, jul-dez, 2007.
- FUNAI. Despacho do presidente, Brasília. **relatório de revisão dos limites da Terra Indígena Ribeirão Silveira**²⁷, publicado pela Fundação Nacional do Índio no Diário Oficial da União no ano de 2003.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país. **Cadernos de educação escolar indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004. p.69-77.
- GULBENKIAN, Fundação Calouste. **Novas propostas metodológicas em ciências sociais: os desafios da história oral**. Para abrir as ciências sociais. São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização: sonho permitido ou sonho negado**. In: Cunha, M. I; ILMA, P.A ; Veiga, M. Desmistificando a Profissionalização do Magistério (orgs.). Campinas: Papyrus, 1999. p. 67-80. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- INSTITUTO PÓLIS. **Diagnóstico Urbano Socioambiental e Programa de Desenvolvimento Sustentável em Municípios da Baixada Santista e Litoral Norte do Estado de São Paulo**, Boletim Regional n.o 02, São Paulo, dezembro de 2012. Apresentação — Seminário Diagnóstico Regional, São Paulo, dezembro de 2012.
- LADEIRA, Maria Inês. **Mbya Tekoa: o nosso lugar**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 57-61, 1989.

²⁷ Autor coordenador: Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos (antropólogo)

LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto. **Os índios da Serra do Mar. A presença Mbyá-Guarani em São Paulo**. São Paulo: CTI, Nova Stella Editorial, 1988, 70 p.

LE GOFF, J. 1924-2014. História e memória. Tradução Bernardo Leitão...[et al.]-7ª ed. **Revista – Campinas**, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LOPES DA SILVA, Aracy. Por que discutir hoje a educação indígena? In: _____. (Org.) **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom at alii. **Anais do Seminário Internacional NEHO 20 Anos – História Oral: Identidade e Compromisso**. Disponível em: <http://nehosp.files.wordpress.com/2013/02/anais-neho-20-anos-arquivo-final1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Manual de História Oral**. 5. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Loyola, 2005.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Editora Loyola, 1979.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo. Contexto, 2010.

MÜLLER, F. **Etnografía de los Guarani del Alto Parana: a los 100 años de la obra apostólica de la congregación de los misioneros del verbo divino (S.V.D.) en la Argentina**. Alemania Federal: 5Steyker Missionswissenschaftliche Institut/ Societatis Verbi Divini, 1989. 132p

NIMUENDAJÚ, Curt. Apontamentos sobre os índios Guarani. Trad. e notas de Egon Schaden. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo. N.S. Vol. VIII, p. 9-57, 1954.

_____. Sobre a história dos Guarani. **Revista do Museu Paulista**, N.S., vol. VIII:13-31. O documento publicado tem a data: Vila Leopoldina, 2 de Dez. de 1908. São Paulo, 1954.

NOELLI, F.S. Curt Nimuendajú e Alfred Métraux: a invenção da busca da “terra sem mal”. In: MELIÀ, B. (Org.). **Suplemento Antropológico**, p.123-166, 2000.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1252-1267 out./dez. 2017

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1987. Tese (livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987;

PEREIRA NETO, André de Faria; MACHADO, Bárbara Araújo; MONTENEGRO, Antônio Torres, História Oral no Brasil – uma análise da produção recente (1998/2008) in **Revista História Oral**, v. 10, n. 2, p. 113-126, jul-dez, 2007.

RIVERA CUSICANQUI Silvia, “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia” **en revista Temas Sociales**, número 11, IDIS/UMSA, La Paz, 1987, p. 49-64.

_____ **El Potencial Epistemológico de la História Oral: de la Lógica instrumental a la descolonización de la História.** In Teoria Critica dos Direitos Humanos no Século XXI. Org. Alejandro Rosilo Martinez. Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2008.

S.O.S. Mata Atlântica. **Relatório Anual, 2021.** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/biomas/mata-atlantica>>, acesso em 21/03/2013.

SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura Guaraní. (3ª ed.) São Paulo: E.P.U./ EDUSP, 1974, 200 p.

SILVIA, Claudia Zapata. Desplazamientos teóricos y projetos políticos em la emergente histotografía mapuche y aymara. In **Revista anual de la unidad de historiografía e historia de las ideas.** INCIHUSA/Mendonça: ano 8; nº 9, 2007.

SILVA, Daniel Neves. “**O que é marco temporal?**”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-marco-temporal.htm>. Acesso em 23 de março, 2023.

SILVA, Rafael Afonso. **A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo-Campus Guarulhos, 2017.

SILVA, Rafael Lopes. **A lei, a norma e a prática: políticas públicas e educação ameríndia no território guarani do Rio Silveiras,** Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo (USP) 2017.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. **Método história oral de vida.** Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

SOUZA, João José Veras. A história oral e sua dimensão epistemológica. **XI encontro nacional de história oral, história e democracia.** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 3ª Edição, 2002.

VEIGA, Juracilda. Migrações históricas e cosmologia Guarani. Revista de Antropologia da UFSCar, v.5, n.1, jan.-jun., p.49-80, 2013

WARDE. Mirian. **O papel da pesquisa na pós-graduação em educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: (73): 67-75, maio 1990

WEIGEL. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação.** (22) Abril. 2003.