

TEKO JEAPÓ, A ESCOLA INDÍGENA AUTÔNOMA DO SUL DO BRASIL: INOVAÇÃO ETNOINSTITUCIONAL, JÁ!

Teko jeapó, the autonomous indigenous school in the south of Brazil: ethnical-institutional innovation, now!

Teko jeapó, la escuela indígena autónoma del sur de Brasil: innovación etnoinstitucional ¡ahora!

María Cristina SCHEFER
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
✉ mariacrisdomar@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2019

Fecha de aceptación: 18 de julio de 2019

Resumo: Neste estudo, refletimos sobre o equivocado uso de métricas da «Sociedade de Consumo» no trato de questões que envolvem o modo de vida dos indígenas no sul do Brasil. Para tanto, com metodologia de viés etnográfico, descrevemos e analisamos o processo de organização de mais uma *tekoá* (aldeia) da etnia Mbyá-Guarani no Litoral Norte. Trata-se de um movimento de retomada de área e, no interior dela, de construção da Teko Jeapó, uma escola autônoma, entendida pelos indígenas como fundamental para a preservação de seus valores e costumes e garantia do *nbanderekó*/bem-viver. Conforme contam os indígenas, as propostas educativas convencionais têm trazido desarmonia para as aldeias, pois os ensinamentos divergem da filosofia guarani. A iniciativa de construção dessa escola pode ser entendida tanto como tomada de consciência e de resistência a uma educação hegemônica, quanto como demanda por uma agenda pública em prol da inovação *etnoinstitucional* no país.

Palavras-chave: escola indígena; sociedade de consumo; relações periféricas; inovação etnoinstitucional.

Abstract: In this study, we reflect on the mistaken use of metrics of the «Consumption Society» to address issues involving the Indigenous way of life in the South of Brazil. In order to do that, with the use of an ethnographical methodology, we have described and analyzed the process of organization of one more *tekoá* (village) by the Mbyá-Guarani ethnicity in the Northern Coast. It is a movement of resumption of land and construction of Teki Jeapó in that area. Teko Jeapó is an autonomous school regarded by the Indigenous as fundamental for preserving their values and customs, as well as a guarantee of *nbanderekó*/good living. According to the Indigenous, the conventional educational proposals have unsettled the villages, since the teachings diverge from Guarani philosophy. The initiative of construction of the school may be understood as both awareness of and resistance to hegemonic education, and a need for a public agenda in favor of the *ethnical-institutional* innovation in the country.

Keywords: indigenous school; consumption society; peripheral relations; ethnical-institutional innovation.

Resumen: En este estudio, reflexionamos sobre el equivocado uso de métricas de la «Sociedad de Consumo» en el manejo de cuestiones que envuelven el modo de vida de los indígenas en el sur de Brasil. Para esto, con metodología de sesgo etnográfico, describimos y analizamos el proceso de organización de una *tekoá* (aldeia) de la etnia Mbyá-Guarani, en el Litoral Norte. Se trata de un movimiento de retomada de área, y en el interior de ella, de construcción de la Teko Jeapó, una escuela autónoma, entendida por los indígenas como fundamental para la preservación de sus valores y costumbres, y garantía del *nbanderekó*/bien-vivir. Conforme cuentan los indígenas, las propuestas educativas convencionales han traído desarmonía para las aldeas, porque las enseñanzas difieren de la filosofía guaraní. La iniciativa de construcción de esta escuela puede ser entendida tanto como toma de conciencia y de resistencia a una educación hegemónica, así como demanda por una agenda pública a favor de la innovación *etnoinstitucional* en el país.

Palabras clave: escuela indígena; sociedad de consumo; relaciones periféricas; innovación etnoinstitucional.

I. Introdução

*Já que depois de mais de cinco séculos¹
E de ene ciclos de etnogenocídio
O índio vive em meio a mil flagelos
Já tendo sido morto e renascido.
(Carlos Rennó)*

A demarcação de terras por ancestralidade para os povos tradicionais figura como direito social na legislação brasileira desde a Constituição Cidadã (1988). Porém, a realidade mostra que o país não reviu, na prática, as relações com os indígenas, e são muitos os casos em que, mesmo quando há evidências arqueológicas/antropológicas de presença remota de indígenas ou quilombolas em uma área, o acesso e a regulamentação são dificultados. Os conflitos são maiores quando a área reclamada é oportuna para a produção agrícola ou bem localizada para o mercado imobiliário.

Neste estudo, de viés etnográfico, descreve-se a realidade de estigmatização, seguida da negação de direitos, que enfrentam os indígenas no Rio Grande do Sul, especificamente, na área do Litoral Norte (formada por 21 municípios e 14 aldeias), onde as etnias Mbyá-Guarani e Kaingang predominam. Independentemente da expressiva presença de indígenas «circulando» nas cidades, é comum ouvir moradores das áreas centrais a dizerem que «os índios não são daqui, só vêm no verão vender essas coisinhas que eles fazem, os balaios e os bichinhos de madeira...» (Anotações de Diário de Campo: jul. de 2018).

Como enfrentamento da negação de direitos e da reclusão periférica, crescem os deslocamentos de indígenas (dentro do estado do Rio Grande do Sul) para áreas que possuam recursos naturais similares aos daquelas onde viveram os seus ancestrais. Tais eventos, antes considerados como invasões pela mídia ou como ocupações por parte dos movimentos, hoje são chamados de *retomadas* pelas lideranças indígenas. A 1ª Retomada da etnia Mbyá-Guarani no Litoral Norte (iniciada em 27 de janeiro de 2017) e, dentro dela, a construção de uma escola autônoma, sem nenhum tipo de interferência estatal, podem ser entendidas tanto como estratégia dos indígenas para a garantia do *nhanderekó* (bem-viver) quanto como demanda de «inovação etnoinstitucional» para as agendas públicas do Brasil. O ponto chave é o seguinte: se a cosmologia, os tempos e os espaços que os indígenas precisam para a garantia de singularidades culturais étnicas (vida comunal, ideia de pertença à natureza) divergem das concepções padrão de *jurua* (não indígena), o cenário de vida e as instituições sociais (inclusive a escola) também precisam ser diferenciados. Neste texto (excerto de estudo sociológico de pós-doutoramento), tem-se como pano de fundo a obra de Zygmunt Bauman na compreensão de que os indígenas estão entre os consumidores falhos da contemporaneidade, por isso sendo «sujeitados a relações periféricas», (SCHEFER, 2015). Isso leva à percepção de que a movimentação dos indígenas no país – em tese, reconquistada mediante a Constituição Cidadã – não ocorre na prática, uma vez que eles continuam a viver da benevolência dos que têm o poder decisório, em meio a um colonialismo interno.

A escrita está dividida em três seções analíticas. Na primeira seção, apresenta-se uma breve revisão histórica da pertença dos indígenas ao Brasil e ao Rio Grande do Sul (à região do Litoral Norte). Na segunda, descreve-se o lugar de estudo (ainda não demarcado), bem como o movimento de construção da escola autônoma Teko Jeapó (Cultura em Ação). Para tanto, utilizo registros de diário de campo (2017-2018), considerado instrumento básico, segundo Minayo (2012) para pesquisas qualitativas que exigem imersões no lugar de estudo.

¹ Excerto da letra da música: *Demarcação, já!*, escrita em 2016 em protesto ao Projeto de Lei que tramitava no Congresso Nacional e que instituiu marco temporal (1988) como limite para as demarcações de terra no Brasil.

Nele constam relatos de conversas informais e entrevistas, além de imagens fotográficas, que, conforme orientações de Guran (2011), são acompanhadas de pequenos textos explicativos, a fim de não deixar dúvidas sobre a ótica que o pesquisador pretendeu revelar. Na terceira e última seção, conclui-se a reflexão e acena-se para a necessidade de «inovação institucional» e para a existência de demanda de inovação *etnoinstitucional* no Brasil, a qual dependerá de mudanças na legislação do ensino, em prol do financiamento público de escolas (de fato) autônomas.

II. 1.ª SEÇÃO: Do Brasil, do Rio Grande do Sul, do Litoral Norte – de onde são os indígenas?

Das cerca de 1.000 etnias indígenas que povoavam o território nomeado como Brasil pelos exploradores portugueses no séc. XVI, hoje restam 310, segundo dados do Relatório Azul, documento produzido em 2017 na Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Para melhor compreensão dessa redução, trago uma breve revisão dos estudos de Prezia (2017), que reconta episódios da História do Brasil sob a ótica dos indígenas. Segundo o historiador, a História oficial modalizou e omitiu um dos maiores processos genocidas por questões étnicas ocorrido no Ocidente, nas Américas, quando 70 milhões de indígenas foram mortos, cerca de 90% da população.

Apesar disso, neste estudo, três fatos registrados pela ótica dos colonizadores podem contribuir para a compreensão da atual situação dos indígenas brasileiros. O primeiro refere-se ao evento de recepção dos portugueses pelos nativos. Segundo Prezia (2017, p. 18):

«Os portugueses foram recebidos pelos indígenas como seres superiores, divindades, sendo chamados de *karaiãba* [...] homens diferentes, claros, com barba e cobertos de roupas, só podiam ser de outra terra, do paraíso, chamado por alguns Guarani de «Terra sem mal».

Os indígenas fizeram uma leitura equivocada dos colonizadores; não imaginaram que estes pudessem saqueá-los, escravizá-los, condená-los à invisibilidade. Em um folhetim publicado em Augsburg (Alemanha) no ano de 1513, essa traição escravocrata foi registrada nos seguintes termos, de acordo com Prezia (2017, p. 19):

«A coberta [do navio] está cheia de rapazes e raparigas [moças] comprados. Pouco custam aos portugueses, pois na maior parte, foram dados de livre vontade, porque o povo de lá pensa que seus filhos vão para a Terra Prometida».

Ludibriados, os indígenas brasileiros passaram a ser vistos como desprovidos de razão na Europa, o que determinou a vinda de outros exploradores europeus, iniciando-se uma disputa pela posse de áreas no território invadido.

O segundo fato histórico que interessa a este estudo é a regularização da terra invadida em favor de Portugal, ocorrida em 1532, diante do avanço de expedições e ocupações francesas e espanholas. Arbitrado pelo papa, o Tratado de Tordesilhas regulamentou a área «do leste do continente, incluindo o Brasil» (PREZIA, 2017, p. 23) em favor dos portugueses. Na sequência dessa arbitrária posse da terra, o rei de Portugal, Dom João III, iniciou corporativamente a partilha do território, com as «capitanias hereditárias». A partir daí, em meio à percepção da perda de áreas para os estrangeiros, é que a imagem do invasor se revelou para os nativos. O cenário de violência e a resistência indígena estavam postos, e a «Terra sem males tornava-se uma Terra dos males sem fim». (PREZIA, 2017, p. 30).

O terceiro fato importante nesta análise foi a ampliação do território brasileiro em favor dos portugueses (área de interesse espanhol), ocorrida em 1750 com o Tratado de Madrid. Segundo Prezia (2017, p. 128):

«O território do Brasil foi ampliado tanto ao norte, na Amazônia, quanto ao sul, envolvendo as terras que hoje formam os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (...). Foi uma jogada diplomática, imposta por Portugal a partir da doutrina do direito de posse. As terras passavam a ser de quem as estava ocupando (...). A mudança forçada para o domínio português revoltou os Guarani que ali viviam (grifos meus)».

Incapazes, em vários momentos, de discernir entre o bom e mau, entre o bem e o mal, seus corpos serviram de linha de frente na guerra econômica entre as Coroas Portuguesa e Espanhola. Verificada a presença secular dos Guarani, desde o séc. XVI, no território que passou a ser chamado de Rio Grande do Sul, coube verificá-la na região do Litoral Norte do estado (lôcus deste estudo). Estudos arqueológicos/antropológicos atestaram que «os Guarani foram os primeiros indígenas a serem reconhecidos (...) por jesuítas portugueses, que criaram os povoados missionários com índios no litoral de Torres e de Tramandaí, a partir de 1609, chegados através do porto de Lacuna (SC)». (CATAFESTO, 2016, p. 54). No Litoral Norte gaúcho, vale acenar para uma etnia específica, a dos Mbyá-Guarani, subdivisão do «tronco Tupi e da família Tupi-Guarani» (GOBBI et al., 2010, p. 19). Visto que são maioria entre as 14 aldeias do Litoral Norte, é possível ratificá-los como litorâneos natos, portanto, com direitos geográficos.

III. Do processo colonizador europeu ao colonialismo interno

A difusão da ideia de que os indígenas eram nômades (desde a colonização europeia) impediu a percepção da natividade brasileira, gerando a compreensão de que eles «não precisam de fato dos espaços, que para eles seriam somente rotas e que a única relação que estes grupos poderiam estabelecer com estes espaços seria a de percorrê-los» (LEWKOWICZ & PRADELLA, 2010, p. 85). Esse «mal-entendido» (que tem historicamente punido os indígenas) pode ser explicado pelo hábito de muitas etnias (antes da colonização) movimentarem-se dentro do território (nomeado Brasil). A organização cíclica de aldeias permitia que a natureza se restabelecesse. Contudo, esse comportamento «ecologicamente correto» tem servido de contraprova quando entra em discussão a pertença ancestral a uma área com vistas à regulamentação.

Agravante nisso, segundo Bauman (2008), é que nesta que é a «Sociedade de Consumo Líquido-Moderna» só logra o *status* de nativo aquele que se enquadra à lógica capitalista, que participa positivamente do mundo das compras. O modo de vida dos indígenas continua não interessando «aos homens de bem», já que não possuem os atributos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Em suma, nem na posição de excedentes os indígenas foram inseridos, vivem numa dimensão à parte, como se fosse no 4.º Mundo.

Retornando à gênese do processo de invisibilização, cabe lembrar que, sob a tutela de agentes federais, a reclusão dos indígenas gaúchos em áreas ao «norte do Estado» (Idem) durou até meados da década de 80 do séc. XX, com o fim da Ditadura Militar e ampliação de direitos civis no Brasil. A Constituição Cidadã estava sendo elaborada tendo o respeito aos povos tradicionais como demanda interna e externa; no âmbito das relações internacionais, foi «a Convenção 107/81 da Organização Internacional do Trabalho, que adotou o primeiro tratado internacional específico sobre a questão indígena, tutelando seus direitos trabalhistas». (BATTISTA, 2017, p. 267). No ano seguinte, em um refinamento simbólico, a Convenção 169/82 «substituiu o interacionismo pelo respeito ao pluralismo étnico cultural (...) reconhecendo o seu direito à integridade cultural, aos recursos naturais e à própria terra» (Idem). Enfim, abriram-se os questionamentos quanto às relações periféricas a que os indígenas estavam sujeitados, o que permitiu, a partir de 1990, o restabelecimento da «mobilidade indígena (...) acampamentos indígenas foram recriados nas beiras das estradas federais, nas rótulas de acesso às cidades e em vilas dentro do perímetro urbano» (CATAFESTO, 2016, p. 59).

Entretanto, foram muitas as gerações de brasileiros que cresceram e conheceram «o índio» por meio de uma «História Oficial», na qual ele aparecia desprovido de virtudes, «sem vergonha». A falta de convívio entre indígenas e não indígenas resultou na falta de empatia, e maledicências povoam os imaginários de ambos. Desse modo, a ameaça de perda de direitos aos indígenas é uma constante, principalmente no que diz respeito ao parágrafo 2.º do Artigo 231: «As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (BRASIL, 1988).

Mesmo que a «Nova História» (de viés progressista) tenha substituído, nos livros didáticos do Brasil, o termo *descobrimto* por *invasão europeia* quando se refere ao evento da chegada dos colonizadores no séc. XVI, a revisão simbólica não libertou os indígenas da «Terra dos males sem fim» (PRÉZIA, 2017, p. 30). Uma breve vivência em aldeias brasileiras, gaúchas e litorâneas é o suficiente para verificar o continuísmo da marginalização étnica, agora orquestrada pelos conterrâneos, não pelos «outros» – trata-se de um tipo de «neocolonialismo interno». A periferia (que não é fixa do ponto de vista geográfico) é o que tem sobrado para os indígenas e demais pessoas com poucos recursos; segundo Mautner (1999), ela é a fronteira do capital. Trata-se do local de descarte de tudo e de todos que são desprezados pela ordem dominante.

IV. 2.ª SEÇÃO: A busca da revitalização da aldeia da memória afetiva dos Mbyá-Guarani no Litoral Norte do Rio Grande do Sul

Foi em 27 de janeiro de 2017 que 30 famílias indígenas provenientes de aldeias da etnia Mbyá-Guarani do Litoral Norte do Rio Grande do Sul se deslocaram para uma área dentro da Mata Atlântica onde até dezembro de 2016 funcionou uma fundação estadual de pesquisa agropecuária. Trata-se de um lugar onde a natureza está preservada; são 367 hectares localizados no município de Maquiné, com fauna, flora e nascentes de rios. Foi a biodiversidade que determinou a escolha do lugar para a Tekoá Ka'aguy Porã (Aldeia Mata Sagrada). Nas palavras do novo cacique, «*aqui tem tudo para as crianças viverem dentro do costume Guarani, tem caça, tem água boa, tem o canto dos passarinhos, e é isso que Nbanderu [Deus] quer pra nós*». (Diário de Campo: jan. 2017). Antes considerados como invasões ou ocupações, os deslocamentos espontâneos de indígenas estão sendo chamados de «retomadas» pelas lideranças dos movimentos. O novo enunciado carrega (em si) a ideia de retorno, de recuperação de pertences, subtenda-se: a volta dos indígenas contemporâneos a lugares onde seus ancestrais viveram, onde podem reaprender costumes tradicionais e reafirmá-los para a geração que está em crescimento e para as que estão por vir.

A retomada em estudo é primeira do Litoral Norte gaúcho. Em favor do processo de regulamentação da área, estudos acadêmicos atestam que «a Mata Atlântica contém uma diversidade de ambientes necessários ao modo de vida Mbyá-Guarani» (GOBBI et al., 2010, p. 21). A nova aldeia foi organizada seguindo a tradição. Primeiro, construíram a *opy* (casa de reza), e nos arredores foram erguidas as outras casas. As construções têm alicerces naturais (troncos fortes) e são revestidas com barro; o telhado é coberto com folhas de palmeiras (*Pindo'ty*). As palmeiras em abundância nos arredores das casas não são aleatórias, pois «áreas de *Pindo'ty*, para os Guarani, são áreas sagradas (...) apontam para locais de construções de suas aldeias, visto que as palmeiras possuem sentido simbólico e prático» (GOBBI et al., 2010, p.24), diante de tudo que oferecem para a subsistência: frutos, lenha, folhas, etc. Na imagem, o «pindó», muito utilizado na aldeia, sementes, galhos e troncos aproveitados.



Figura n.º 1. Fonte: SCHEFER, out./2017

Para Santos (2008), nada faz mais diferença na vida de alguém do que o lugar onde vive, porém, as relações de produção definem o valor dos territórios. Pensando na resistência indígena às normas de uma sociedade capitalista, fica fácil compreender por que as periferias e as margens das rodovias têm sido destinadas a eles, bem como por que terras ricas (produtivas ou bem localizadas para a construção civil) têm gerado confrontos país afora. As imagens abaixo foram sendo socializadas, durante a organização da aldeia pelo cacique e apoiadores, no grupo do aplicativo WhatsApp em que fui incluída. Na imagem, uma casa tradicional é erguida, a construção coletiva leva 3 dias e a duração média é de 4 anos.



Figura n.º 2. Fonte: Grupo de WhatsApp Apoiadores da Retomada/fev. 2017

V. Uma escola indígena com regras Mbyá-Guarani: será que pode?

Tão logo a aldeia Mata Sagrada foi se tornando funcional, o novo cacique começou a manifestar o interesse pela construção de uma escola diferente dentro dela, que:

«siga as regras dos Mbyá, onde a comunidade decide o que vai ser ensinado. Se quiser ensinar fazer uma arapuça, vai ser ensinado, não vai ser a regra dos brancos (...) eu já briguei muito, quase bati nos meus filhos para irem para a escola da cidade, porque vem o Conselho Tutelar, porque vem a FUNAI dizer que eles precisam ir na escola, porque é lei. Mas a lei é dos brancos, não dos Guarani (...) O dia que está bom pra escola, vai ter escola; o dia que não está bom, a criança não tem que ir. É assim que pensa o Guarani.» (Diário de Campo: transcrição/vídeo-gravada: out./2017).

Houve muitos avanços na educação indígena desde a Constituição Cidadã. O ensino bilíngue, diferenciado e intercultural tem sido regulamentado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), seguida de uma sequência de outras acessórias. Entre os documentos mais recentes, citam-se: o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que abriu a possibilidade de delimitação de Territórios Etnoeducacionais, e o Parecer CNE/CEB n. 13/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Atualmente, no Rio Grande do Sul (2018), 90 escolas indígenas estão em funcionamento; destas, cinco localizam-se na região do Litoral Norte. Contudo, conforme contam os indígenas, apesar de existir uma legislação em prol do ensino singular, o que prevalece é a ideia do conhecimento universal, bem como um excessivo controle para fins estatísticos. No intuito de compreender essa reclamação do cacique, conversei com (ex)professores de duas escolas indígenas «convencionais» da região, e a situação de que o ensino ofertado não atende à demanda da diversidade étnica ficou evidente, conforme pode ser percebido na fala abaixo:

«Trabalhei na escola indígena de Capivari por três anos, mas eu comecei a entender melhor a vida na aldeia e prestigiar as coisas que faziam. Quando era hora de descascar mandioca, eu juntava as meninas e ia ajudar as mulheres. Me indispus, por eles, com gente de órgãos do governo que tratavam a comunidade com arrogância. Penso, tenho pra mim, que por isso me tiraram de lá. Comecei a reclamar demais, a defender a comunidade.» (Fala de uma ex-professora: Diário de Campo: set. de 2017)

Em visita a uma escola indígena localizada entre os municípios de Osório e Tramandaí, onde trabalhavam dois professores indígenas e uma professora não indígena, percebemos certo improviso na organização das atividades. Em uma das salas, havia um «quadro verde» lotado de operações de subtração e adição (passadas pelo professor indígena). Na outra, um varal com imagens do Papai Noel que, no dia anterior, haviam sido pintadas com giz de cera pelas crianças. Em ambas as salas, havia computadores, que, segundo o filho do cacique, que acompanhou a visita, nunca funcionaram bem.

Mesmo que a precariedade seja evidenciada também em escolas não indígenas «da periferia das periferias» (SCHEFER, 2015), vale salientar que o modelo de escola convencional/tradicional é o que «saltou aos olhos» naquelas salas. Esse exemplo vai ao encontro da fala do cacique da aldeia da Mata Sagrada:

«Não adianta ter professor da aldeia se ele tem que obedecer ao jeito do Estado (...) não adianta vir um professor branco que não quer saber das coisas do Guarani» (Diário de Campo: jan. de 2018).

Se a educação indígena apresenta fragilidades, a dificuldade talvez esteja na gênese da oferta. Conforme Backes (2018, p. 42), «a escola foi introduzida nas comunidades indígenas justamente como um mecanismo decisivo da colonização, portanto, de imposição da cultura ocidental, branca, cristã, masculina, heterossexual». Em suma, mesmo que filosoficamente a concepção educacional indígena esteja contemplada na legislação, são muitos os aparatos do sistema de ensino que fragilizam os projetos pedagógicos no quesito da autonomia cultural dos povos tradicionais. Citam-se, nesse sentido, os requisitos para a abertura de escolas no país, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 19:

«As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.»

Uma escola «pública autônoma», administrada sem interferência estatal, não consta como opção na Lei. Resta às comunidades indígenas, «descontentes» com o modelo escolar de tendência hegemônica, a abertura de escolas privadas do tipo comunitárias: aquelas «instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade» (BRASIL, 1996). Entretanto, essa alternativa desobriga o Estado de financiar as rotinas pedagógicas, o que atende a princípios neoliberais para o ensino. Além disso, pública ou privada, a oferta de ensino formal obriga as escolas a cumprirem regras do sistema de ensino em que estejam inseridas e determina características comuns, como carga horária, número de dias letivos, parte comum nos currículos, etc. De todas as obrigações, a questão do currículo pode ser entendida como central na ameaça à cosmologia Guarani. Conforme Backes (2018, p. 45),

«Apesar de passar por adaptações em função dos diferentes momentos históricos, mantém a questão central, que é a de que o currículo da escola deve seguir o modelo empresarial, o que significa que deve privilegiar o conhecimento útil e objetivo, entendendo esses qualificativos como o conhecimento da cultura hegemônica (branca, ocidental, masculina, heterossexual, machista, cristã), que pode ser quantificado, mensurado, padronizado, produzindo ranqueamentos e classificações.»

Transitar pela legislação educacional permite entender a «frente de resistência» ao modelo escolar ofertado aos povos tradicionais. O que os indígenas da Mata Sagrada querem evitar é que os seus saberes sem subestimados diante do utilitarismo pedagógico, onde o conhecimento herdado dos ancestrais prevaleça. Conforme o cacique:

«a escola dos brancos traz desarmonia para a aldeia, as crianças têm que aprender os costumes, aprender com os mais velhos, para o nbanderekó/ bem-viver na comunidade». (Diário de Campo: transcrição videogravada/ out. de 2017).

VI. Teko Jeapó / Cultura em Ação: a escola autônoma e a educação não formal

O projeto físico da escola autônoma, em bioconstrução, foi pensado pelos arquitetos Mbyá em conjunto com estudantes de arquitetura de uma universidade pública. A obra recebeu recursos de uma rede de apoio a boas ideias, a Rede da Paz, durante o evento de 2017, na cidade de Gramado (RS). Na imagem, voluntários (estudantes universitários) e indígenas preparam a terra para o reboco da escola/bioconstrução.



Figura n.º 3. Fonte: Grupo de WhatsApp Apoiaadores da Retomada/ mar. 2018

Uma sequência de mutirões com apoiadores de várias regiões do país (a maioria, jovens universitários) resultou na construção coletiva da Teko Jeapó/Cultura em Ação. Paralelamente, uma associação está sendo

criada para que voluntários possam colaborar mensalmente com a escola. Segundo o cacique, «o prédio é bom para fazer reunião, conversas, para fazer festas, para receber amigos, mas a escola é em toda parte, porque em toda parte a criança tem coisa para aprender com os mais velhos, que são os professores Guarani». (Diário de Campo: out. de 2017). Nas imagens abaixo, ilustro o «currículo ecopedagógico» da Teko Jeapó/Cultura em Ação, a partir da fala do cacique:



Figura n.º 4 Fonte: Grupo de Whats.App Apoiaadores da Retomada/ set. 2018
Vivências na Cultura Guarani: caçada do tatu-bola, muito utilizado para fazer caldos e na dieta dos bebês indígenas



Figura n.º 5. Fonte: Grupo de Whats.App Apoiaadores da Retomada/ ago. 2017
Vivências na Cultura Guarani: pesca tradicional, com o uso de plantas que tonteiam os peixes

Como estratégia para garantir a singularidade cultural e proteger as crianças Mbyá-Guarani do excesso de influência de currículos hegemônicos, foi definido (em termos próprios) que a Teko Jeapó oferecerá, em princípio, uma «educação não formal». Esta, segundo Gohn (2006, p. 29), «ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos (...) por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um».

Para otimizar as práticas educativas, que seguem um calendário interno, «os professores serão da aldeia, os mais preparados na cultura Guarani». (Diário de Campo: depoimento do cacique/Ato de inauguração da escola: mar. 2018).



Figura n.º 6. Fonte: SCHEFER, out./2018

Na imagem, mãe indígena mostra a escola para o filho, num final de tarde, depois do trabalho

VII. 3.ª SEÇÃO: A demanda de inovação *etnoinstitucional* saltando aos olhos

Os indígenas são (grosso modo) sobras de um processo colonizador e de extermínio iniciado no século XVI por colonizadores europeus (portugueses e espanhóis), mas constantemente reeditado pelos «homens de bem» (BAUMAN, 2008) contemporâneos, que não se responsabilizam pela sua inclusão em mapa algum. Os achados no lugar revelaram que a lógica desenvolvimentista continua impedindo o *nbanderekó*/bem-viver dos Mbyá-Guarani no Litoral Norte. As Retomadas resultam da tomada de consciência dos povos tradicionais sobre a pertença aos territórios, bem como sobre o direito de reclamar ancestrais.

Além disso, não é mais possível insistir no modelo de escola pública oferecido aos indígenas. Tampouco pode-se ignorar a necessidade de uma inovação institucional, o que, segundo Venâncio (2012), pode ser uma solução para o restabelecimento de identidades a populações que passaram por processos colonizadores violentos, contendo, inclusive, a tendência à colonização interna. Cabendo, «uma reflexão sobre o historicismo e a hegemonia ocidental na categorização das demais culturas e vivências e na dificuldade dessas mesmas culturas e sociedades se desenvolverem por outros padrões que não os ocidentais». (IDEM, p. 43)

Em termos mais específicos, a demanda de uma escola pública autônoma para indígenas precisa ser absorvida pelas agendas públicas dos *jurúá* (não indígenas), em uma escuta reparatória, a partir da extensão da voz do cacique da Mata Sagrada. Em síntese, o Brasil e seu sistema de ensino precisam de uma inovação *etnoinstitucional*, uma possibilidade de oferta de ensino que financie, de fato, a escola indígena autônoma, permitindo que as identidades étnicas sejam reafirmadas dentro das instituições, evitando que os indígenas entendam a educação não-formal como o único modo de resguardarem saberes.

Não há como voltarmos no tempo, o caminho está em curso, dele sempre farão parte tanto o processo de colonização quanto a evolução das relações entre indígenas e não indígenas. Entretanto, diante da nova história (não-oficial), diante da verificação de tantas falácias que causaram preconceitos e a discriminação de indígenas, cabe o «aperto de mãos» sincero, desprovido de rancores, capaz de restabelecer direitos, em prol de uma convivência inevitável, porém, horizontal.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACKES, J. L. (2018) «A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas». In: *Eccos Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr.
- BATISTA, M. (2017) «Os direitos coletivos na corte interamericana de direitos humanos: o caso da comunidade indígena Yakye Axa V. Paraguai.» In: *Revista Thesis Juris – RTJ*. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 262-279, maio/ago.
- BAUMAN, Z. (2008) *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012.
Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26>.
Acesso em: 07 out. 2018.
- BRASIL. *Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 fev. 2009. n. 100, Seção 1, p. 23.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, 27833-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.
- GOBBI, Fl. S.; BAPTISTA, M. M.; PRINTES, R. B.; COSSIO, R. R. (2010) «Breves aspectos socioambientais da territorialidade Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul.» In: *Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos*. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Porto Alegre: ALRS/CCDH.
- GOHN, M. da Gl. (2006) «Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.» In: *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar.
- GURAN, M. (2011) «Considerações sobre a constituição do corpus fotográfico em uma pesquisa antropológica.» In: *Discursos Fotográficos*, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun.
- MAUTNER, Y. (1999) «A periferia como fronteira de expansão do capital.» In: DÉAK, C. & SCHIFFER, S. R. (Orgs.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, p. 244-259.
- MINAYO, M. C. de S. (2012) «O desafio da pesquisa social.» In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 9-29.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção N° 107, de 05/06/1957. Convenção n° 107 da OIT. Genebra.
Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/populações-indígenas-e-tribais>.
Acesso em: 07 out. 2018.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção N° 169, de 07/06/1989. Convenção n° 169 da OIT*. Genebra.
Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/513>.
Acesso em: 07 out. 2018.
- PREZIA, B. (2017) *História da resistência indígenas: 500 anos de história*. São Paulo: Expressão Popular.
- RELATÓRIO AZUL (2017): *Garantias e violações dos Direitos Humanos. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul: Comissão de Direitos Humanos*.
- SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Org.) (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

- SCHEFER, M. C. (2015) *Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino*. (191 f.) Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS.
- SANTOS, M. (2008) *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da USP.
- SOUZA, J. O. C. de. (2016) «Indígenas no Rio Grande do Sul: breve relato sobre grupos humanos autóctones no sul do Brasil». In: *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* UFRGS.
- VENÂNCIO, J. C. (2012) «Historicismo, ciência e poder de classificação. Reflexões em torno da problemática da democracia em África e em Angola». In: *Revista Angolana de Sociologia*. Vol. 10. Mai, Portugal.