

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**NA FRONTEIRA: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias  
Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais**

**Dissertação de Mestrado**

**Maria Helena Rodrigues Paes**

**Porto Alegre, 2002**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NA FRONTEIRA: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias  
Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

**Mestranda: Maria Helena Rodrigues Paes**  
**Orientadora: Dra. Rosa Maria Hessel Silveira**

**Porto Alegre, janeiro de 2002**

## AGRADECIMENTOS

Ao grupo Paresi, que me conduziu à reflexão sobre diferença e alteridade. Em especial aos que emprestaram suas vozes para que este trabalho atingisse aos objetivos propostos.

Aos meus familiares que, suportando a saudade, souberam compreender minha ausência.

Ao professor Fábio Martins Junqueira, que como educador, acreditou, reconheceu e valorizou os propósitos deste trabalho, não medindo esforços para que ele se concretizasse nas melhores condições possíveis.

Às amigas da “diretoria” que me proporcionaram inesquecíveis momentos de aprendizagens, companheirismo, amizade e muitos sorrisos, me mostrando uma Porto *mais* Alegre.

Às bolsistas do NECCSO, Jaque, Ana e Dina que sempre me brindaram com empatia, sorrisos e colaboração técnica. Pessoas fundamentais principalmente na finalização desta dissertação.

À sempre simpática, atenciosa e sorridente Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Hessel Silveira, que com muita paciência, carinho, competência profissional e dedicação orientou meus passos e reflexões teóricas em mais esta trajetória de minha vida.

À amiga Elizeth Gonzaga, que fez (re)acender, em meu coração, a luz da fé.

A Deus, por me conceder mais esta oportunidade de AGRADECER.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO E ABSTRACT	6
I CAPÍTULO - Caminhos e descaminhos: uma trajetória	8
1.1 Estudos Culturais em Educação: uma trilha	13
II CAPÍTULO - Uma conversa inicial sobre índios: o que se pensa sobre eles	17
2.1 - O cenário mato-grossense: perspectiva do progresso	20
2.2 - Tangará da Serra: o paraíso do migrante	23
III CAPÍTULO - HALITI: O Resistente Paresi	26
3.1 - Mito de Origem	26
3.2 - O IMUTI: A sedução, o assédio da cultura ocidentalizada	32
3.3 - Marechal Rondon: a representação de <i>Enoré</i>	38
3.4 - A magia da escola: tornando-se "civilizado"	41
3.4.1 - Os jesuítas e a educação das crianças indígenas no Brasil	42
3.4.2 - A escolarização nas Aldeias Paresi: Aprender a ser gente!	44
3.4.3 - O Projeto Tucum	50
3.5 - Novos caminhos: a liberdade da expressão. O que fazer?	54
3.5.1 - Movimento de Professores Índios	56
3.6 - O índio globalizado	59
IV CAPÍTULO - Trilhas que apontam para a segurança: um rumo certo?	65
4.1 - Cultura: entre o local e o global	65
4.2 - Linguagem e Escola: invenção e reinvenção de mundo	73
4.3 - A Escola e o disciplinamento: a fábrica de sujeitos	82
4.4 - A Escola: o poder-saber / o saber-poder	85

V	CAPÍTULO - Eles falam sobre a Escola: uma leitura dessas vozes:	88
5.1	– A escolha de um caminho	88
5.1	- Função da Escola	92
5.2	- A questão da língua	107
5.3	- A disciplina	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
	ANEXOS	

## **RESUMO**

O presente trabalho apresenta algumas reflexões, de inspiração nos Estudos Culturais, a partir de análise textual de vozes indígenas, sobre os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, tendo em vista a alternativa de se propor um modelo de escolarização formal, de valorização à diferença frente ao atual modelo de princípios homogeneizantes.

Utilizando-se de conceitos de Stuart Hall, Nestor Canclini e outros autores pós-estruturalistas, discute-se a cultura numa perspectiva dinâmica de movimento contínuo de (re)construções de identidades, principalmente sob efeitos do fenômeno da globalização, quando o avanço da tecnologia da comunicação e transporte permitem, com maior frequência, as relações e os fluxos migratórios entre as diversas culturas construindo identidades e culturas híbridas.

A partir da discussão sobre como os Paresi entendem a função da escola da aldeia amplia-se a reflexão sobre a valorização da língua portuguesa nas rotinas escolares, assim como a relevância do comportamento disciplinar dos alunos daquelas escolas.

## **ABSTRACT**

The present work provides some reflections from the Cultural Studies inspiration by textual analysis of indigenous voices, about the current dilemmas in indigenous schools in Paresi hamlets in Tangará da Serra-MT, to look at the alternative of suggesting a formal schooling model, taking in consideration the distinction from the current homogenising principle model.

Drawing from concepts by Stuart Hall, Nestor Canclini and other poststructuralist authors, one discusses culture from a dynamic perspective of a continuing movement to reconstruct identities, especially under globalisation effects, when communication and transport technology advance more often allow relationships and flows of migration among several cultures constructing identities and hybrid cultures.

By discussing on how Paresi people understand the hamlet school's role one opens a way to reflect upon Portuguese language in the school routines, and ' significance of the students' disciplinary behaviour in those schools.

## I CAPÍTULO

### **Caminhos e descaminhos: uma trajetória**

A vista do cerrado do Chapadão dos Pareis é desconcertante, inconfundível, bela e inesquecível. Quando estamos lá temos a certeza de que o mundo é realmente uma grande bola, para todos os lados que olhamos, avista-se o horizonte (?): o céu é sempre a fronteira, é sempre o limite. O cerrado naquele lugar é como se fosse um imenso gramado, somente entrecortado por inúmeros caminhos e trilhas abertos pelos próprios índios com suas bicicletas, ou à pé ou mesmo com suas viaturas. Só mesmo quem conhece bem a região consegue trafegar por lá sem dificuldade, pois são muitos os caminhos que levam a tantas aldeias que corre-se o risco de andar dias e dias e talvez não chegar a nenhum lugar, pois um caminho liga-se ao outro e assim perde-se facilmente entre os inúmeros caminhos, que para um desconhecido, são todos iguais.<sup>1</sup>

Ao pensar em minha trajetória, até chegar ao momento de escolha de meu objeto de pesquisa e agora apresentando seus resultados, pensei em várias formas de introduzi-lo para dar-lhe um certo contorno, de forma a expressar a minha intenção em relação à questão da educação indígena. Pensei em vários aspectos: começaria de minha infância, recheada de discriminações? Começaria pela minha adolescência, quando me encantei com a Psicologia? Começaria pela minha história de mudança radical de vida quando me mudei para o Mato Grosso? Enfim, dúvidas ocuparam meus pensamentos, como têm permeado minha experiência com educação indígena, e me senti como se eu estivesse pela primeira vez na área indígena: em pleno cerrado onde várias trilhas se espalham pelo terreno e onde o problema é qual trilha escolher para chegar onde se quer. E ainda

---

<sup>1</sup> Registro de meus relatos de viagem que consta em arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra-MT.



não sei se a forma de *começar* pode expressar realmente meus sentimentos, anseios, dúvidas, ansiedades para com o trabalho a que me propus.

De família pobre, fui criada em sistema rígido de educação, onde o silêncio e o “saber se colocar no seu lugar” eram a ordem, e em Deus residia a explicação de se conformar com a situação de desigualdade em que se vivia. Deus nos colocara no mundo para servir e eu deveria sempre agradecer-lo pelo simples fato de estar viva, uma visão de muito conformismo diante da realidade, o que não me satisfazia em nada: eu queria respostas coerentes e convincentes.

Os processos de comportamento humano, especificamente os emocionais, sempre me inquietaram e me desafiavam a compreendê-los. Pensei que a Psicologia poderia me dar respostas fáceis. Ledo engano! Aos poucos fui descobrindo que nada tinha seu lugar determinado e que tudo dependia de como se “olhar” para os objetos de dúvidas e de incertezas. Fui me distanciando da vontade de compreender os processos emocionais do ser humano e fui me apaixonando cada vez mais pelo trabalho com que a Psicologia Escolar me acenava. Um trabalho dinâmico, em que a cada dia novas configurações me desafiavam para novas ações. Sempre um “novo”.

Ao terminar o curso de Psicologia na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, já tinha assumido minha decisão de trabalhar com educação, especificamente com os processos de alfabetização. Ao me mudar para o Estado de Mato Grosso, iniciei minha experiência profissional em instituição privada, um sistema fechado, bem articulado pedagogicamente, estruturado em materiais apostilados no qual eu depositava absoluta confiança de êxito em relação ao processo de aprendizagem. Acreditava eu, naquela época, que todos poderiam ter acesso a sistemas de ensino que privilegiavam os saberes cultos, padronizados como forma de ascensão social, financeira e profissional. Acreditava ainda que, com esforço, qualquer pessoa poderia ter acesso a Universidades e, assim, obter sucesso na vida, visão esta muito influenciada pela minha própria trajetória pessoal e profissional, visto eu não pertencer ao grupo de “privilegiados”, abastados econômica e socialmente e, mesmo assim, ter alcançado um lugar de status profissional nesta sociedade tão desigual.

Após três anos de trabalho profissional em escola privada do ensino fundamental, fui convidada a ministrar aulas na Faculdade de Educação de Tangará da Serra, oportunidade que me proporcionou novas leituras e novas interpretações da

realidade, assim como repensar e redimensionar meus conceitos em relação à educação e aos processos de acesso à mesma. Mas foi somente quando me liguei profissionalmente à Secretaria Municipal de Educação, me envolvendo com a educação voltada a classes populares, é que meus propósitos e conceitos educacionais sofreram fortes transformações e imprimiram novos redirecionamentos em minha ação profissional.

Com relação à questão da educação indígena, foi com surpresa que entrei em contato com ela. Primeiro, porque a representação que eu tinha de índio ainda era aquela construída a partir do livro didático: “pelado”, pintado, sempre em guerra, vivendo da caça e da pesca. O segundo aspecto que me provocou espanto se referia ao fato de haver escolas em aldeias. Até então pensava que “índio só vivia em florestas” e que não precisava estudar. Mas, passados os espantos iniciais, com os cada vez mais freqüentes contatos com as comunidades indígenas, fui apaixonando-me por elas, não como um conjunto de figuras folclóricas e exóticas, mas como figuras humanas; esta paixão aconteceu principalmente pelo fato de me encantar com a educação indígena.

Inicialmente, eu considerava que aos índios deveria ser ofertado o mesmo modelo educacional das escolas não-índias, acreditando que com isso se lhes ofereceriam condições de igualdade. Mais um engano em minha vida. Fui descobrindo aos poucos que a escola vinha configurando-os, aos poucos, em “não-índios disfarçados”, tirando dos mesmos o que considero um dos elementos mais relevantes para eles neste momento: os traços de sua identidade étnica. Muitas discussões se fizeram sobre a melhor forma de conduzir as propostas escolares no interior das aldeias. As reivindicações de lideranças indígenas de comunidades Paresi com as quais eu trabalho, centravam-se em uma escola que atendesse efetivamente as “necessidades” da comunidade e valorizasse as questões tradicionais de seu povo, assim como a habilitação dos professores índios das aldeias, que eram todos leigos.

Estas reivindicações se concretizaram através do Projeto Tucum<sup>2</sup> – Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério – iniciado em 1996, após inúmeras reuniões entre representantes de comunidades indígenas, técnicos em educação e organizações não-governamentais ligadas à questão indígena, com vistas ao atendimento das reivindicações de um sistema escolar na aldeia que privilegiasse as

---

<sup>2</sup> O Projeto Tucum será descrito brevemente na seção 3.4.3.

culturas específicas e que não levasse à negação das particularidades de cada povo, assim como não os transformasse em “brancos”, pois jamais os seriam; enfim, uma escola que viesse a valorizar e fortalecer as diversas culturas.

No início deste Projeto, me inquietava e preocupava o pensar sobre que condições essas culturas poderiam sobreviver à cultura hegemônica sem a valorização dos saberes escolares padronizados, que, em nossa sociedade ocidentalizada, se configuram como uma porta para o reconhecimento do status social e profissional. Preocupava-me a concepção de *escola diferenciada* que, valorizando e privilegiando saberes locais, pudesse se tornar mais um mecanismo de exclusão ou discriminação para com as comunidades indígenas. No decorrer do citado Projeto, muitas leituras e discussões me proporcionaram a mudança de posicionamento em relação à *escola diferenciada*, passando a acreditar que as comunidades indígenas deveriam, sim, se valer da escola como instrumento de valorização de sua cultura.

Durante os cinco anos de execução do Projeto Tucum, muito se alcançou em termos de resultados em relação às reivindicações dos professores indígenas, período em que a almejada escola diferenciada começou a ser gestada, buscando em sua rotina curricular a inserção de aspectos da Cultura Paresi. No ano de 1999, durante a VII Etapa Intensiva do Projeto, a tônica das discussões centrou-se no currículo específico, momento em que os professores índios iniciaram a construção do mesmo, que no ano de 2000 foi colocado em execução nas escolas das aldeias de Tangará da Serra-MT. Um sonho parecia estar sendo realizado: uma escola que não fosse pautada pelos direcionamentos dos livros didáticos distribuídos pelo MEC, na qual os conteúdos curriculares haviam sido selecionados pelos próprios professores.

Entretanto, durante as visitas às escolas das aldeias, em conversas informais com professores e com pessoas da comunidade, fui tomando contato com ansiedades geradas pela mudança de paradigmas; o novo paradigma preconizava uma escola que valorizasse os saberes locais, atendesse às especificidades da comunidade, como valorização da língua materna, mitos e costumes tradicionais. Entretanto, começou a se tornar freqüente um fato que muito desagradava aos professores: muitos pais estavam tirando seus filhos das escolas da aldeia e mandando-os estudar nas escolas da cidade de Tangará da Serra, argumentando que na escola da Aldeia as crianças aprendiam “muito pouco”.

Em relatos dos professores cursistas percebi, também, inquietações e inseguranças quanto à nova postura de escola, refletindo o descontentamento expressado pelos pais e também a insegurança sobre como conduzir esta nova proposta escolar. Estes fatos me inquietaram sobremaneira e me despertaram o interesse em buscar elementos que me proporcionassem compreender como se construiu a educação escolar ocidentalizada, da forma como está posta, e como estão se processando as mudanças nos sujeitos das comunidades envolvidos com a escola na aldeia. Que conflitos e ansiedades pairam nas discussões sobre a escola da aldeia? Que discursos e significados foram sendo construídos no sentido de produzir a mudança? Ou de não produzi-la? Como a comunidade representa a escola diferenciada? A que ela se propõe? Como se expressa a compreensão dos professores para com a escola, em meio à situação de mudança?

Com estes questionamentos, vindos de caminho profissional, construí o objeto de estudo desta dissertação, buscando compreender que dilemas estão presentes no processo de escolarização formal nas comunidades indígenas de Tangará da Serra-MT e como eles são narrados nas vozes dos próprios Paresi. Desta forma denominei-a de *Na fronteira: os atuais dilemas das escolas indígenas em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais*. Compreendi que as vozes dos próprios índios se configurava em rica fonte de informações, de forma que ouvir seus discursos, assim como as relações que se interpõem entre eles e com eles, se apresentava como um bom caminho a trilhar.

Como apontei no título do trabalho, me ancorei nos Estudos Culturais em Educação para buscar instrumentos que possibilitassem compreender estes dilemas que se colocam na trajetória da escola indígena, a qual eu chamo de escola híbrida, visto que é construída de forma heterogênea, tanto pela cultura ocidentalizada – que a criou e traçou sua estrutura geral (tempos, espaços, práticas...), quanto pela comunidade e pelos professores Paresi que a sustentam e a conduzem. Neste sentido passo a fazer uma breve incursão sobre os Estudos Culturais em Educação, cuja abordagem teórica me inspirou novos olhares e uma posição de “escuta” às vozes indígenas, para assim compreendê-las.

## 1.1 - Estudos Culturais em Educação: uma trilha

*Os Estudos Culturais, ao operarem uma reversão nesta tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, configuram um movimento das margens contra o centro. (Costa, 2000, p.13)*

Na seção anterior me referi em alguns pontos à questão da diferença, a qual compreendo que normalmente está estabelecida em relação a um parâmetro de comparação: a diferença é definida a partir de um elemento estabelecido como normal, no qual se enquadra ou não. E é nesse aspecto que os Estudos Culturais vêm me acenando com possibilidades de olhar o “diferente” não como o “outro” do padrão, mas como alteridade, e encontro basicamente em Costa (2000) e Veiga-Neto (2000) informações que me levam a melhor compreender e situar teoricamente este campo de estudos, a partir do qual passo a traçar algumas características que considero relevantes para situar os Estudos Culturais como um “novo olhar” para compreender o objeto de estudo a que me proponho.

De aparecimento recente na história do pensamento da academia, os Estudos Culturais se revelam atualmente como uma positiva alternativa de compreensão da cultura, não a partir de um eixo centralizador, mas a partir e de dentro da própria cultura, específica em si. Num movimento de rompimento com as metanarrativas se propõe este campo de estudo a não considerar a ordem mundial sob apenas uma lente de olhar, abandonando o prisma de compreensão de mundo a partir do padrão europeu.

Não há mais como se negar a grande diversidade dos grupos humanos e, por conseguinte, não há como se negar as diferenças, muito menos buscar a homogeneização de todos eles. Dentro deste paradigma, o conceito de “verdade absoluta” cai por terra, surgindo novos regimes de verdade em diferentes posições do globo terrestre, em diferentes culturas.

Na segunda metade do século XX múltiplos saberes *inscrevem-se na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento* (Costa, 2000, p.13); desta forma a sinalização se dá no sentido de romper com os cânones centralizadores dos saberes legitimados. Assim os Estudos Culturais, sem se

pretenderem uníssonos em suas abordagens e sua concepção de cultura, buscam romper com as compreensões binárias construídas sob influências da modernidade.

Conforme observamos na epígrafe desta seção, os Estudos Culturais se configuram como um campo aberto, não no sentido do relativismo absoluto, mas como inúmeras possibilidades de novos olhares e compreensões. Foram Richard Hoggart em 1957 e Raymond Williams em 1958, autores de origem na classe operária, que publicaram as primeiras obras que originaram os então denominados Estudos Culturais, obras estas que, diferentemente de toda uma tradição acadêmica, *analisavam a cultura popular como integrantes dela e não como quem a olha a distância, cautelosamente, sem qualquer ponto de contato.* (Costa, 2000, p.18)

Utilizando-me das palavras de Costa (2000, p.31), *ao invés de aspirar assumir os contornos de uma disciplina, os Estudos Culturais têm sido, e isto é particularmente válido em relação a seus anos iniciais, um projeto político de oposição, cuja movimentação ideológica adquiriu vários matizes.*

Com o propósito de romper com as metanarrativas, os Estudos Culturais não se pretendem disciplinares, mas também *não são simplesmente interdisciplinares; eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares – uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas.* (Nelson, Treichler e Grossberg, apud Veiga-Neto, 2000, p.39) Mesmo assim, este campo de estudos tornou-se disciplina acadêmica a partir de 1964 na Universidade de Birmingham na qual se estruturou o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, fundado por Hoggart e Williams, o que causou um certo desconcerto ao conjunto de pensamento que se propunha a romper com os cânones e os saberes legitimados e valorizados em forma de disciplinas acadêmicas.

Configura-se, então, um amplo campo de análises e estudos, reunindo diversas posições teóricas e políticas, mesmo divergentes entre si, mas que se propõem a estabelecer análises culturais partindo do interior de suas relações de poder, conforme registra Veiga-Neto (2000, p.40) acrescentando que, para os Estudos Culturais, *não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder.*

Inspirando-se em Michel Foucault, uma grande expressão do pensamento filosófico do século XX que, com sua obra, abriu um novo campo de possibilidades analíticas no pensamento contemporâneo, ao desconstruir a visão da essencialidade da verdade, Veiga-Neto (2000) afirma que *a aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais pode contribuir para descrevermos e compreendermos melhor nosso mundo de hoje* (p.52). Assim, a postura desconstrucionista do filósofo francês se revela imprescindível a esta área de estudos nas novas formas de compreender a construção das subjetividades, a partir da análise dos jogos de poder, dos significados sociais e histórico-culturais, a que tanto o filósofo se dedicou, colocando os primeiros como forma principal do governo dos indivíduos.

Ao abordar a importância da compreensão dos elementos culturais como fatores essenciais na articulação dos vários campos de saberes, Veiga-Neto (2000) cita Hall, afirmando que *a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem seu caráter discursivo*. (p.53). Com isto, os Estudos Culturais se revelam um campo privilegiado para análise da constituição de sujeito imbricado numa rede de representações que, segundo Veiga-Neto (2000) *molda cada aspecto da vida social*. (p.53)

Tendo em vista estas afirmações, a escola, enquanto instituição que trabalha com regimes de verdade, seus significados e representações, se configura como espaço privilegiado de construção de subjetividades. Neste sentido, ela assume posição de destaque para análise e compreensão dos domínios simbólicos que, ao mesmo tempo, produzem e são produzidos pela cultura.

Neste momento em que o mundo passa por intensos processos de mudança frente aos procedimentos com tendências homogeneizadoras decorrentes da globalização, ao lado da eclosão de conflitos étnicos insuspeitados, os Estudos Culturais nos fornecem ferramentas imprescindíveis para compreensão das (re)construções das identidades, individuais e culturais, na expressão multicultural em que se apresenta o mundo. Como se posicionam as identidades em pleno processo de miscigenação cultural? Para os Estudos Culturais não há mais como se pensar em identidades culturais

unificadas, já que *a identidade plenamente unificada completa, segura e coerente é uma fantasia*. (Hall, 2000, p.61)

Nestes rápidos parágrafos, penso ter caracterizado o lugar de onde pretendo lançar “meu olhar”, e qual desenho de caminho pretendo percorrer.



## II CAPÍTULO

### Uma conversa inicial sobre “Índios”: o que se pensa sobre eles

Para quem se propõe a tratar de questões relacionadas ao tema “Índios”, considero importante tecer algumas considerações iniciais tendo em vista as representações construídas no meio cultural em que vivemos. Na sociedade brasileira, embora ela tenha tradição marcada por miscigenações também com povos indígenas, poucas informações circulam a respeito do tema, e tais informações por sua vez são enquadradas em idéias generalizantes, segundo a visão e concepção de ideais colonizadores europeus. Assim, a palavra *índio* foi inventada e é utilizada de forma a generalizar um grupo de pessoas que se diferenciam em modos de vida e caracterizações culturais bem distantes do modo de ser dos grupos que a inventaram.

Não pretendo com isso dar conta de contribuir para a construção de novas representações de “índio”, mesmo porque o presente trabalho não possui este caráter, mas simplesmente me proponho a apontar alguns elementos que compreendo serem necessários para subsidiar o leitor no entendimento da pluralidade que o tema envolve e, a partir daí, compreender o Paresi, objeto de estudo deste trabalho, como uma nação específica, de traços culturais e sociais também únicos dentro de um quadro pluriétnico mais amplo.

Início este diálogo utilizando-me de um dicionário na busca de definição da palavra “índio”, encontrando em Ferreira que esta palavra se refere ao *habitante das terras americanas ao chegarem os descobridores europeus*. (Ferreira, 1986) A definição aqui selecionada refere uma postura etnocentrista, do olhar colonizador

européu, denominando o nativo, o “outro”, distanciando e diferenciando-o em função de seus hábitos e expressões culturais.

Quando falamos em índios, normalmente se suscitam traços de discriminações, talvez ligados aos conceitos elaborados e disseminados por livros didáticos amplamente circulantes em salas de aula, que estampam imagens estereotipadas de índios, cobertos de penas, empunhando seu arco e flecha, pintados, à porta de sua oca ou ainda prontos para a caça, pesca ou mesmo com expressão de estarem prontos para guerrear, o que não corresponde à expressão atual das populações indígenas. São imagens e representações como essas que podem ter contribuído para uma forte carga de estereótipos e discriminações que colocam o índio sempre na condição do “outro”, do “diferente”, do “selvagem” de quem devemos nos distanciar. Na verdade, são imagens equivocadas de pessoas com as quais, inclusive, podemos nos esbarrar pelas ruas das cidades sem que percebamos serem “índios”.

As representações e imagens de índios nos livros didáticos assim como em artefatos da mídia, já foram amplamente abordados por diversos autores, como observa Fernandes (1993), ao comentar a comemoração escolar do “Dia do Índio” que, comumente, segue o modelo norte-americano, mostrado em filmes que retratam a saga dos “índios” da América do Norte quando da colonização européia daquela região. Segundo a autora

*É muito comum vermos crianças com o rosto pintado com carvão, a cabeça enfeitada com penas de galinha simulando um cocar, e, ainda, vestindo roupas confeccionadas com saco de estopa. Não raro colocam a mão na boca pretendendo imitar gritos de guerra dos índios. (Fernandes, 1993: p.141)*

Tomo também aqui Norma Telles, que constata uma imagem equivocada e enganadora do índio, ao analisar livros didáticos que privilegiam a imagem do ocidental, silenciando e até mesmo excluindo vivências de outros povos. Para Telles (1993), os manuais que servem à clientela escolar estão carregados de preconceitos e discriminações em relação à população indígena demonstrando *uma vontade excessiva de adaptar o real a desígnios convencionais, até conservadores, pretendendo-se a um modelo ideal de como as coisas deveriam ser e, assim, esvaziando a história, os*

*episódios narrados e os grupos étnicos envolvidos* (Telles, 1993: p.74). Podemos nos valer ainda de Almeida (1993) que também faz um estudo das imagens e localizações de índios em livros didáticos, observando que o “branco” sempre aparece como personagem central nas páginas destas publicações. Além deste aspecto, desperta-nos especial atenção a representação de que “índio” é fato de nosso passado histórico, quando a autora informa que encontra

*uma única imagem que descreve os índios em seu próprio contexto, e não como espectadores do branco. Essa vida, porém, é situada no passado. Os ‘índios pintavam’, ‘enfeitava-se’, ‘usavam fogo’. Não fazem mais nada disso? Aliás, onde está a família índia? A comunidade índia? Os chefes indígenas?* (Almeida, 1993, p.29)

Oliveira (2001), em recente estudo das representações de identidade indígena, circulantes em livros didáticos de Ciências e revistas brasileiras, aponta que a imagem que tem marcado as publicações investigadas, se refere ao “índio” como *um sujeito que vive em comunhão com a natureza, que detém o conhecimento e domínio especial sobre o ambiente em que vive* (p. 134). Desta forma essa representação constrói, para os não-índios, uma imagem do índio como *protetor da natureza, exemplar* (p.134), como conclui a autora.

Em se tratando de comparação da forma de abordagem do tema, a autora informa que *algumas das representações destacadas nas revistas não foram explicitadas nos livros didáticos como a que se refere ao índio na cidade, ao índio como herança e ao índio latifundiário* (p.134-135), considerando que estas representações não se revelam compatíveis com o discurso pedagógico, que valoriza uma representação exemplar, como citado acima. Neste estudo a autora nos mostra que, mesmo se fazendo presente com certa regularidade nas páginas das publicações, *os discursos que participam das representações destes/as freqüentemente têm sido articulados de modo a mostrá-los como inferiores.* (p.135)

Embora algumas publicações ainda os tratem numa perspectiva generalizante, o Banco de Dados do Instituto Socioambiental (ISA) no ano de 2000 registra que atualmente no Brasil existem pelo menos 216 etnias registradas por agências indigenistas, com uma população aproximada a 350 mil pessoas, havendo notícias de

que pelos menos 42 outras etnias são ainda desconhecidas pelos técnicos destas agências. Dentre as etnias já contatadas, são 170 as línguas indígenas faladas em terras brasileiras e, ainda, cada etnia tem sua expressão cultural específica, diferenciada dos demais povos. Por essas elementares informações, já se pode perceber a diversidade de expressões culturais dos povos indígenas brasileiros. Entretanto, eles ainda são vistos, pela grande maioria da população brasileira, de forma generalizante como se todos os povos tivessem os mesmos modos de vida e de organização social, os mesmos mitos, crenças, manifestações culturais, etc., e mais, como se estivessem todos fadados à extinção.

Desta forma não há como se falar em índios de uma forma generalizada. Há que se falar em etnias indígenas, em grupos e em povos diversos, mesmo que estudos antropológicos nos revelem que muitas formas de expressões de suas culturas se assemelhem entre si, como por exemplo, a ênfase na oralidade, a primazia do social, os rituais míticos e sobrenaturais, etc.

Assim, o que trago neste trabalho se refere a apenas uma entre tantas etnias brasileiras. Enfoco o grupo Paresi, habitante tradicional do noroeste de Mato Grosso, mais especificamente, os que habitam atualmente o Município de Tangará da Serra.

## **2.1 - O cenário mato-grossense**

O Brasil, com seus 8.511.965 Km<sup>2</sup>, se configura no maior país em extensão localizado na América do Sul, limitando-se com praticamente todos os demais países deste continente, não fazendo fronteiras somente com Chile e Equador, conforme anexo I. Com uma população estimada em 173.512.847 (IBGE/2001), divide-se em 5 regiões, retratadas no anexo II: Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste. A região Centro-Oeste é formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal distribuídos em 1.612.077,2 Km<sup>2</sup> (ver anexo III). De clima tropical úmido, caracteriza-se por uma estação de chuvas e uma estação de seca. Em termos populacionais, é a região de menor densidade demográfica do território brasileiro. Inicialmente esta região teve sua base econômica centrada na extração de minérios, principalmente o garimpo de ouro e diamantes, mas, com a decadência destas

atividades, elas foram sendo substituídas pela agricultura e pecuária extensivas, caracterizando-se atualmente a região pela existência de grandes latifúndios.

Com a mudança da Capital Federal para Brasília e a implementação de construção de rodovias, acelerou-se efetivamente o processo de povoamento da região a partir dos anos 60, tendo no fluxo migratório a marca da transformação das paisagens do território, que passou a desenhar grandes pastagens e plantações no lugar do cerrado e das florestas nativas.

Milton Santos utiliza-se do parâmetro da difusão de meios técnico-científico-informacional como uma das formas de dividir o país em regiões, considerando a Região Centro-Oeste como “*área de ocupação periférica*” recente (Santos, 2001, p.271) onde *os novos dados constitutivos do território são os do mundo da informação, da televisão, de uma rede de cidades assentada sobre uma produção agrícola moderna e suas necessidades relacionais.* (Santos, 2001, p. 271) É neste cenário que se desenha o Estado de Mato Grosso, seguindo basicamente as mesmas características da região a que pertence.

Ao se falar da história de um determinado espaço e povo, falamos da sua história da “escrita”, narrando-a a partir do momento em que exploradores nele chegaram e transformaram a paisagem e o povo em palavras escritas. Porém, há que se lembrar que, tratando aqui especificamente de Mato Grosso, sua história não se resume aos dados registrados pelos exploradores, já que grupos de nativos, ágrafos há milênios já habitavam esta região. Como não dispomos, no momento, de dados sobre esta época, partimos daqueles registrados em documentos e livros oficiais, que a partir da colonização narram episódios de violência, massacre e destruição dos povos nativos que ali viviam historicamente.<sup>3</sup>

Embora, pelo Tratado de Tordesilhas, a região hoje denominada de estado de Mato Grosso pertencesse ao domínio espanhol, como apontado por Siqueira (1990), os colonizadores portugueses foram os que primeiro lá chegaram em busca de ouro, sendo que foi no ano de 1680 que os primeiros Jesuítas chegaram a estas terras avançadas, estabelecendo os primeiros povoados. As bandeiras de Pascoal Moreira Cabral e

---

<sup>3</sup> As informações aqui contidas são retiradas basicamente das obras de Rozeira (1999) e Siqueira (1990), devidamente registradas nas Referências Bibliográficas deste trabalho.

Antonio Pires de Campos chegaram no ano de 1719 em busca de ouro e, pela riqueza da oferta de metal precioso, o fluxo migratório da Capitania de São Paulo trouxe muitos aventureiros que firmaram moradia no local, surgindo o primeiro povoado, denominado São Gonçalo Velho.

A história de Mato Grosso até fins do século XIX foi marcada por violentos e freqüentes embates de exploradores minerais e vegetais com os diversos grupos indígenas nativos da região, embates esses que provocaram a dizimação de inúmeros índios e inclusive extinção de algumas etnias. As grandes extensões de terra desocupadas despertaram a atenção de inúmeras famílias, conhecidas como posseiros, que aos poucos tomaram ilegalmente pedaços de terras para o cultivo com fins de subsistência familiar.

No início do século XX a Companhia de Erva-mate Laranjeiras, localizada no sul do estado, atingiu seu ápice de produtividade e poder econômico, tendo o *controle sobre as terras arrendadas, sobre os produtos colhidos e industrializados; sobre as estradas, que foram abertas; sobre os rios, nos quais haviam sido estabelecidos portos e estaleiros e sobre as ferrovias, muitas delas construídas pela Companhia (Siqueira, 1990, p.48)*. Nestas condições acabava por sobrepor-se ao poder e ações do Estado, conforme informa o autor.

Getúlio Vargas<sup>4</sup>, preocupado com a rápida expansão das atividades da Companhia, empreendeu a “Marcha para o Oeste”, estimulando o deslocamento de migrantes da região Sul do Brasil, acreditando que estes possuíam *uma mentalidade empresarial, européia e, sobretudo, porque estes migrantes, além da experiência que possuíam no trato com a terra, traziam, quase sempre, um pecúlio que os auxiliaria na organização inicial do empreendimento* (Siqueira, 1990, p.255). O projeto de Vargas fundamentava-se na distribuição legal de pequenos lotes para transformá-los em propriedades familiares; porém, a visão capitalista transformou este sonho em disputas e mais violência, quando embates entre os novos produtores e posseiros acabaram por expulsar estes últimos, cedendo espaço para os latifúndios que começaram a se espalhar pelo território.

---

<sup>4</sup> No seu segundo período de governo: 1950-1954.

Foi a partir desta época que aconteceu, de forma intensa, a derrubada do cerrado e das matas nativas para implementação de grandes lavouras de soja e criação de gado surgindo inúmeras cidades pela extensão de todo o Estado. Atualmente o Estado caracteriza-se pela alta produtividade da soja e do algodão para exportação, diminuindo cada vez mais a área de produção de grãos alimentícios para subsistência familiar. Da mesma forma as grandes propriedades de criação bovina abastecem os frigoríficos, que em sua maioria, exportam para os demais estados brasileiros e também para outros países.

## 2.2 - Tangará da Serra: o paraíso do migrante

Dentre tantos outros, o Município de Tangará da Serra era só mais um pedaço de terra do Médio Norte de Mato Grosso (Anexo VI). O que o diferenciava de outras regiões eram as serras, as cachoeiras, a mata que parecia estranhamente perdida na paisagem do cerrado típico da região que se caracterizava pela imensidão do Chapadão, denominado *Chapadão dos Paresis*, marco geográfico divisor de águas entre as Bacias Platina e Amazônica. A diferença e o caráter especial da paisagem talvez tenha sido o que chamou a atenção dos primeiros colonizadores. A terra, o clima e o solo acenavam com perspectivas de elevada produtividade, levando Júlio Martinez, Fábio Licere e Joaquim Oléa a fundarem, no ano de 1959, a empresa SITA – Sociedade Imobiliária Tupã para a Agricultura, loteando as *Glebas Santa Fé, Esmeralda e Juntinho*, pertencentes na época ao Município de Barra do Bugres. A empresa SITA desenvolveu um forte programa de divulgação do citado loteamento no sul do Brasil, onde agricultores, ansiosos em se tornarem latifundiários, venderam suas pequenas propriedades para adquirirem, no mesmo valor, grandes áreas no novo *eldorado*. O novo loteamento foi denominado de *Tangará da Serra*, nome inspirado no pequeno pássaro Tangará<sup>5</sup>, que vivia em bandos na Serra Tapirapuã. O pássaro é habitante de matas tropicais e caracteriza-se pela dança dos machos para o acasalamento; por isso, é também conhecido como pássaro *bailarino*.

---

<sup>5</sup> *Tangará*: de nome científico *chiroxiphia caudata* é um pássaro da família dos *piprideos*

A região era habitada por índios das tribos Paresi e Nambikwara que mantinham domínio de todo o território onde atualmente se desenha o Município de Tangará da Serra. Os primeiros contatos com os não-índios aconteceu, oficialmente, por volta de 1900, segundo Rozeira (1999), sendo o Marechal Rondon o mais ilustre personagem desta situação de contato, conforme abordaremos no III Capítulo deste trabalho.

A ocupação do território pelos colonizadores, nos anos 60, não se deu de forma fácil. As chuvas torrenciais e contínuas do *tempo das águas*<sup>6</sup>, as estradas recém abertas sem pavimentação, permeadas por inúmeros buracos e pedras de todos os tamanhos e, ainda, a subida da Serra de Tapirapuã se expressavam como obstáculos para aqueles que se aventuravam e acreditavam na nova Terra. Mesmo diante das dificuldades, inúmeras famílias, a maioria procedente de São Paulo e Paraná, adentraram a região para o cultivo do café, arroz, feijão e milho.

Em 1965, cinco anos após ter sido iniciado o povoado, Tangará da Serra já contava com aproximadamente 3000 habitantes, porém o contato com as demais regiões do Estado e mesmo do Brasil ainda era extremamente precário. Informa-nos Rozeira (1999) que lá não chegavam jornais ou revistas e, quando isso acontecia, era com grande atraso, de forma que a população na época ficava distante das notícias e acontecimentos fora de seu território. Mesmo as notícias do próprio Estado de Mato Grosso quase não chegavam, visto que os aparelhos de rádio não sintonizavam emissoras da região, somente as de outros Estados.

Neste mesmo ano começou a funcionar a primeira escola, na qual o professor José Nodari e sua filha ministravam aulas por dois ou três meses durante o ano, ininterruptamente, e, depois, retornavam ao seu local de moradia, nas proximidades de Barra do Bugres, a pé ou a cavalo, por uma distância aproximada de 70 Km.

No ano de 1969, o povoado foi elevado à categoria de Distrito do Município de Barra do Bugres, sob a Lei nº 2906 de 06 de janeiro. Sete anos mais tarde, em 13 de maio de 1976, através da Lei nº 3687, foi criado o Município de Tangará da Serra (ver anexo IV).

---

<sup>6</sup> Termo regional para designar a Estação das chuvas que dura de outubro a março.



Atualmente Tangará da Serra tem uma população estimada em 70.000 habitantes distribuídos na região urbana e em diversos núcleos populacionais da zona rural, compreendendo três distritos: São Jorge, São Joaquim e Progresso. De toda a área do município de Tangará da Serra, mais de quarenta por cento são destinados a três reservas indígenas do povo Paresi: Estivadinho, Formoso e Paresi, nas quais habitam cerca de mil pessoas. Segundo fonte da FUNAI<sup>7</sup> - Administração Regional de Tangará da Serra, a Terra Indígena Estivadinho foi homologada pelo Decreto s/nº de 12.08.92 com total de 2.031,94 ha. A Terra Indígena Parecis (Anexo V), com área de 563.586 ha foi homologada pelo Decreto nº 287 de 29 de outubro de 1991 e a Terra Indígena do Rio Formoso foi homologada pelo Decreto nº 391 de 24 de dezembro de 1991 demarcando área de 19.749 ha.

---

<sup>7</sup> Fundação Nacional do Índio – órgão governamental de esfera federal encarregado de gerenciar questões

## III CAPÍTULO

### HALITI: O Resistente Paresi

#### 3.1 - Mito de Origem

*Deus vivia no mundo, só apenas com dois filhos: Zokozokero e Emazahare. Deus mandou seus filhos para buscarem água no rio. Quando os filhos de Deus chegaram no rio e ouviram um barulho tremendo e ficaram com medo. E foram embora correndo. Não conseguiram pegar água, quando chegaram na casa, o pai deles Deus lhe perguntou: por que não trouxeram água? Aí responderam dizendo:*

*- Ouvimos um barulho tremendo e ficamos assustados de medo, por isso! Não existem outra gente que vivem no mundo! Apenas só somos nós que estamos vivendo no mundo.*

*Deus foi ouvir o barulho, aí acreditou que é verdade mesmo. Então bateu na rocha e rachou.*

*Daí as pessoas que estavam morando embaixo deixou desmaiados. Aí sentiu que era uma multidão inocentes. Deus os deixou e foi embora para casa.*

*Após isso, um passarinho saiu do burquinho para fora. E viu um mundo muito lindo! Cheio de flores mais cheirosas e levou as flores para mostrar para as pessoas.*

*O passarinho voltou para embaixo da rocha e ficou muito triste. Então perguntaram-lhe, por que estava tão triste?*

*- Conheci o mundo lindo cheio de flores perfumadas. Portanto gostaria que nós saíssemos daqui do fundo.*

*- O grande líder, o homem da sabedoria não acreditou e disse: - Eu tenho a sabedoria, imagino todas as coisas e nunca vi esse mundo que você conheceu.*

*O passarinho insistiu dizendo: - É verdade! Aqui estão as flores que tenho trazido de lá!*

*Grande líder mandou o pica-pau para abrir mais o buraco para que pudessem sair. E assim começaram caminhar toda região que os Paresi ocupavam colocando os nomes de: rios, lagos, cabeceiras, localidades e nomes de animais. Fizeram os limites de cada espaço. Cada grupo Paresi: Waimare, Kaxiniti, Kozarini e Enomaniyere, sabe e conhece cada limite de seu território.*

*O nome do grande líder é Kamayhiye e Wamahaliti. O local que os grupos de Paresi saíram é Ponte de Pedra, região do Município de Campo Novo do Parecis. Até hoje existe o sinal.*

*Lá é história do Povo Paresi.*

(Versão adaptada contada por velhos Paresi e relatada por Ivânio Zekezokemae em seu trabalho final do Projeto Tucum – Programa da Formação de Professores Índios para o Magistério)

Como já apontei anteriormente, no II Capítulo, o predomínio da oralidade é uma das características das sociedades indígenas; desta forma entre os Paresi, talvez em função da instabilidade da transmissão oral, é recorrente ouvirmos variações no relato do Mito de Origem, sendo que a versão acima, relatada por Ivânio, (professor de uma das Escolas da Aldeia), é a mais comum. Existem, ainda, outras versões, como a que cita a participação de "urubuzinho", que, em síntese, é contada como segue.

*Não havia território demarcado, não havia país, o Brasil ainda não tinha sido "inventado", muito menos havia o "homem branco". Era só o Paraíso. Era uma grande Pedra. Dentro dela somente pessoas, uma grande família: Os HALITI<sup>8</sup>. Um dia **Wazare**, o irmão mais velho, com a ajuda de "urubuzinho", foi batendo com o bico contra a rocha até fazer um pequeno furo pelo qual entrou um fecho de luz para dentro da pedra. **Wazare** ficou muito curioso e continuou a bater contra a rocha até a fenda permitir a passagem de seu corpo. Quando conseguiu colocar a cabeça para fora da pedra, viu tudo muito bonito: rios, pássaros cantando, as árvores e as flores. **Wazare** saiu da Pedra e o seguiram seus irmãos: **Zalore, Kómo, Tahóe e Kamaihye**. Todos caminharam pelo novo mundo instalando-se cada um em seu território, distribuídos todos pelo irmão mais velho, pois assim não entrariam em conflito por causa de território.<sup>9</sup>*

<sup>8</sup> HALITI é a denominação que o próprio grupo se atribui.

<sup>9</sup> Síntese das muitas histórias que ouvi, de pessoas Paresi, em minhas visitas às aldeias entre os anos de 1993 a 2000 (dados de memória).

A história continua com inúmeros mitos explicando sobre as coisas do mundo e como o Paresi foi se organizando em famílias e sub-grupos.

*Quando saíram, os irmãos eram 'quase humanos'. Tinham longos pelos negros no corpo e uma membrana entre os braços e as pernas. Ao atingirem forma de gente, de HALITI, tornaram-se também aptos para procriarem e acabaram se casando com um grupo de irmãs de Atyahiso, o rei das árvores. Dessa união é que nasceram os Kozarini, filhos de **Kamazo**, os Kaxiniti, filhos de Zaolere, e os Warére, filhos de Kóno, os Káwali, filhos de Tahóe; e os Wáimare, filhos de dois irmãos, Zakálo e Zalóia, casados ambos com uma mesma mulher. Wazare e Kamihye não deixaram filhos. (Machado, 1994.p.249-250)*

Mesmo com algumas variações nas versões, há consenso quanto ao lugar dos fatos míticos: assim, o Paraíso citado no Mito de Origem dos Paresi localiza-se no Noroeste do estado de Mato Grosso – Centro-Oeste Brasileiro - nas águas do Rio Sucuruína, sobre as quais uma grande formação rochosa arma-se tal qual uma ponte natural, motivo este que levou à denominação de "Ponte de Pedra". O local é considerado sagrado para os Paresi pois consideram que este é o local da origem de seu povo. Atualmente "Ponte de Pedra" pertence ao território do município de Campo Novo dos Parecis-MT.

Costa Filho (1996), baseado na classificação de Greg Urban, informa que o Grupo Paresi integra o tronco ARUAK, falando a língua da família MAIPURE, tendo alguns nuances conforme os subgrupos: *Kaxiniti*, *Warére*, *Kawáli*, *Kozárini* e *Wáimare*. O contato entre os subgrupos acontece, normalmente, em ocasiões de festas e em rituais tradicionais ou ainda diante da necessidade de se relacionarem com outros grupos indígenas da região. Antigamente este contato se fazia também para a defesa de seu território e de seus pertences, quando eram ameaçados por outros grupos, como os Nambikwara, Rikbaktsa e os *Myky*, que se caracterizavam como inimigos mais próximos e mais temidos, pois tinham hábitos antropofágicos.

A *Yamacahana - Jararaca ou Flauta Sagrada* - é a materialização do deus *Enoré*, a qual somente os homens podem ver. Em cada Aldeia é construída uma Oca em menores proporções que a *Hati*, que é chamada *Yamaca* na língua materna, onde habita

*Enoré*. É a "casinha da flauta" na qual mulheres são proibidas de entrar sob pena de *Enoré* condená-las à morte, conforme detalha Souza (1997).

A população Paresi, que tem tradição de constantes deslocamentos familiares, se distribui em várias aldeias, normalmente pouco populosa, com aproximadamente 60 pessoas em cada uma delas, conforme informa Costa Filho (1996). Atualmente têm ocorrido freqüentemente deslocamentos de famílias formando novas aldeias. Estes deslocamentos podem se dar em função de busca de melhores terras para roça, melhores campos para caça, melhores condições de água para beber ou ainda por disputas de poder. A configuração das Aldeias segue uma forma circular em cujo centro fica um grande pátio para as partidas de Bola de Cabeça, *Tirimori*<sup>10</sup> e grandes reuniões. Os Paresi são exímios artesãos de bolas coloridas à base do látex extraído da mangabeira<sup>11</sup>. O jogo de bola de cabeça é tradicional, assim como o *Tirimori*. Nos jogos são apostados vários objetos que, ao final, são entregues aos vencedores. Estes jogos tradicionais estão sendo cada vez menos praticados, como relatam alguns Paresi, associando este distanciamento à crescente prática de jogos de futebol entre os mais jovens. Os jogos tradicionais mantêm seu espaço nas festas culturais do Paresi.

Conforme minhas observações nas aldeias, as *Hati*<sup>12</sup> - ocas - são feitas em armações de madeira bruta, coletada nas matas próximas à aldeia e cobertas de palha de uma palmeira rasteira, encontrada em abundância no cerrado baixo. Sua forma é ovalada, tendo duas aberturas cuidadosamente voltadas para o nascer e o pôr do sol. São aberturas pequenas que permitem a entrada ou saída de pessoas apenas se estas curvam o corpo.<sup>13</sup> Seu interior é amplo, de "chão batido" e altura, de aproximadamente cinco metros, o que permite uma temperatura agradável, tanto no frio quanto em dias de verão.

Segundo Souza (1997), tradicionalmente a base da alimentação é a mandioca, a batata, o milho, o feijão. As roças comunitárias são cultivadas em terrenos distantes da

---

<sup>10</sup> Jogo tradicional entre os *Haliti*, que utiliza um pequeno fruto arredondado, em formato de bolinha de ping-pong, que é lançado de um lado ao outro de um campo cuidadosamente preparado, numa distância média de 15 metros, com objetivo de derrubar dois pequenos gravetos cravados no chão ao final de cada ponta do campo.

<sup>11</sup> Mangabeira é uma árvore típica do cerrado que produz frutos no final do período da seca. Da família da seringueira, seu caule, folhas e frutos são ricos em látex, amplamente utilizado como cola entre os Paresi.

<sup>12</sup> *Hati* é a denominação da casa Paresi.

<sup>13</sup> Penso sempre que se curva o corpo ao entrar e sair da *Hati* como num gesto de reverência a um templo sagrado.

aldeia, como forma de proteção contra os invasores. A distância da Aldeia confunde o inimigo, que não localiza a roça, e esta fica protegida de assaltos aos alimentos cuidadosamente cultivados. As colheitas ocorrem em grandes reuniões de todos os habitantes da aldeia, mulheres, homens e crianças, sendo que a cada um cabe uma tarefa. Após a colheita é realizada uma grande festa de agradecimento ao deus *Enoré* pelos alimentos, que são divididos em partes iguais a todas as famílias da comunidade. A participação das crianças nestas atividades é sempre uma situação de aprendizagem.

Tendo na oralidade o meio tradicional de comunicação, o chefe da aldeia, anfitrião da festa, percorre as demais aldeias da área convidando os parentes para a grande Festa da Colheita, portando a "Flauta Sagrada" - a *Jararaca*. Para a festa o anfitrião se prepara caçando e estocando carne de ema, veado, peixes, que são "moqueados"<sup>14</sup> para repartir entre os festeiros, os quais são todos os convidados. A preparação da festa também inclui fazer e estocar *chicha*<sup>15</sup>, que, depois de fermentada é colocada em grandes e pequenas cabaças. Em visitas realizadas a aldeias em situação de festas, observei que os Paresi desenvolvem um verdadeiro trabalho artístico ao arrumar as cabaças de chicha no preparo da festa. As cabaças menores são cuidadosamente arrumadas e penduradas em forquilhas de galhos de árvores que são colocados em vários pontos da Oca. Os galhos são também enfeitados com muitos cigarros entre as cabacinhas. Uma boa festa deve servir bem todos os convidados, que não podem sentir nem fome nem sede. Come-se e bebe-se dia e noite, durante toda a festa, que dura de três dias a uma semana. Durante a festa os convidados podem pedir de presente o que quiserem para o dono da festa, o qual, por obrigação, não nega nenhum pedido.

As festas tradicionais dos Paresi são de batizado<sup>16</sup>, de colheita e da menina-moça ou, ainda, em agradecimento a *Enoré* pela cura de alguma doença que tenha acometido uma das pessoas do grupo. A festa tradicional de mais frequência tem sido a de batizado, pois ainda é forte a crença de que, enquanto a criança não recebe seu nome indígena, ela está exposta com facilidade a doenças que poderão levá-la à morte.

---

<sup>14</sup> A carne moqueada se caracteriza por ser ressecada e defumada, sem sal. Este processo é feito dentro das própriasocas em cujo centro os Paresi mantêm um fogo aceso, diariamente, sobre o qual ergue-se uma armação de troncos finos de árvore do cerrado onde são colocadas as massas de mandioca que serão transformadas em biju e ainda as carnes de caça e de peixes.

<sup>15</sup> A chicha é a bebida favorita dos Paresi, feita de massa de mandioca e fermentada em troncos de buriti onde fica por vários dias acondicionada.

<sup>16</sup> Os Paresi assim denominam a cerimônia em que o Pajé atribui às crianças o nome indígena. Não há idade certa para que a criança receba o seu nome indígena. Os pais escolhem a ocasião.

Todas as pessoas participam das festas, mesmo as crianças; porém, em certos rituais são partícipes somente os homens, como as rezas e o ritual do *Iurruru*, uma dança em oferecimento ao deus *Enoré*, em que a mulher é proibida de participar, pois neste ritual a *Jararaca* é a atração principal. Enquanto os homens cantam e dançam, as mulheres se recolhem nas *Hati* amedrontadas pelo barulho produzido durante o ritual. Elas permanecem no interior da *Hati* conforme as ordens de *Enoré*, podendo participar somente do *Zolane*, uma dança para toda a comunidade, segundo Souza (1997).

A questão do uso da língua materna e da língua portuguesa é muito variada nas diversas regiões onde estão localizadas as aldeias Paresi. Especificamente nas aldeias de Tangará da Serra, todos os Paresi são falantes da língua materna, mas poucos têm o domínio da escrita da mesma, que foi instituída pelo não-índio. Sobre o uso da língua portuguesa são várias as situações: há aldeias onde somente duas ou três pessoas falam fluentemente e entendem o português; há aldeias em que, talvez pela proximidade e facilidade de acesso a cidade, todos falam e entendem a língua portuguesa, porém também nem todos têm o domínio da escrita da mesma. De forma geral, rotineiramente as famílias se comunicam na língua materna, usando em português algumas palavras que denominam coisas e situações que não existem na tradição cultural Paresi; sendo assim, é comum presenciarmos diálogos em Paresi entrecortados por palavras da língua portuguesa. Os mais velhos dominam a Língua Paresi e pouco falam ou entendem a língua portuguesa, precisando sempre de alguém como intérprete. Da mesma forma, as crianças: a maioria delas se comunica somente na língua materna e passa a ter maior contato com a língua portuguesa a partir do processo de escolarização, mesmo assim não conseguindo estabelecer diálogos nesta língua.

Falar a língua materna é muito significativo para os Paresi, os quais, em comparação com outras etnias, que não mais falam a Língua Materna, sentem-se orgulhosos por ainda preservarem este elemento vital em seu processo identitário, conforme relatos informais em visitas às aldeias.

Embora em seu percurso histórico tivesse que entrar em combate contra seus rivais, o Grupo Paresi é considerado "manso por natureza", *como se fosse um atributo que os orientasse 'naturalmente' para a 'civilização*, conforme aponta Costa Filho (1996) ao abordar a percepção de habitantes dos municípios vizinhos a seu território. Essa atribuição da característica de "mansos", ou ainda a percepção do "bom

selvagem"<sup>17</sup> levou-os à facilidade na situação de contato com os primeiros não-índios desbravadores do sertão mato-grossense, o que lhes trouxe graves conseqüências em termos de organização social, perda de território, novos costumes, etc.

Evidentemente não se pretendeu aqui retratar toda a expressão da cultura Paresi, somente uma visão da presença do Mito e algumas rotinas tradicionais que configuram a identidade cultural deste Povo.

### 3.2 - O IMUTI: A sedução, o assédio da cultura ocidentalizada

*Suprima-se a distância, catequize-se o selvagem menos bravio, e afugente-se o mais indomável, se tanto for preciso, e a colonização espontânea, única, profícua, virá com seus braços e capitais transformar essa terra ainda de desterro num Éden do Brasil. (In Siqueira, 1990: p.278)*

Para abordar a história dos primeiros contatos dos Paresi com exploradores não-índios, se faz necessário retomar alguns dados situando o momento histórico brasileiro que levou ao desbravamento do sertão que hoje é o território do Estado de Mato Grosso.

Segundo Siqueira (1990), no século XVIII o Brasil Colônia vivia a febre do ciclo econômico da cana-de-açúcar, que utilizava grande número de mão-de-obra escrava africana, produto de alto custo para os senhores de engenho, ocasião em que a mão-de-obra indígena aparece como alternativa de menor custo. Como a Capitania de São Vicente (São Paulo) não tinha terras propícias para o desempenho desejável da cultura da cana-de-açúcar, uma alternativa econômica se apresentou em forma de comércio de mão-de-obra indígena para o Nordeste, em franco desenvolvimento da citada economia. Neste sentido muitos grupos de bandeirantes foram organizados para adentrar os sertões da Colônia em busca da captura de índios para vendê-los como escravos aos senhores de engenho do Nordeste, atividade esta que passaria a ser a sustentação econômica da Capitania de São Vicente.

Foi nestas investidas bandeirantes que as terras de Mato Grosso foram exploradas pelos súditos da coroa portuguesa, inclusive invadindo o que seria território

---

<sup>17</sup> Termo utilizado por Rousseau ao se referir aos povos nativos. Para este autor o selvagem está num estado primitivo de inocência, mas, com enquadramento em regras de civilização, ascenderá ao estado



espanhol, conforme determinado pelo Tratado de Tordesilhas. A certeza de que os sertões guardavam inúmeros "selvagens" impulsionava os bandeirantes em busca de novos horizontes e eles aos poucos desbravavam as matas, desafiando as distâncias e os riscos de territórios desconhecidos.

No processo de preamento de índios, em 1719, a bandeira de Pascoal Moreira Cabral encontrou, acidentalmente, ouro nas barrancas do Rio Coxipó (hoje território do Estado de Mato Grosso), o que levou os bandeirantes a avançarem no sentido oeste brasileiro em busca de novas riquezas minerais, conforme cita Siqueira (1990). A maior dificuldade se referia às rotas e às matas fechadas, quando a mão-de-obra dos indígenas, exímios conhecedores da região, passou a ser mais que indispensável para tais intentos. A conquista das tribos indígenas que habitavam o domínio espanhol também foi imprescindível para os portugueses, os quais no contato com os indígenas passaram a formar pequenos povoados aumentando e salvaguardando seu território. Neste momento da história as populações indígenas passaram a ter mais uma utilidade para a Coroa Portuguesa: a de guardiães de fronteira.

Siqueira (1990) relata que muita luta se travou, muitas vidas se perderam e muitas nações foram exterminadas para a conquista do território, já que muitos grupos indígenas não entregaram pacificamente suas terras. Enquanto os *Paiaguás* representaram a maior resistência à conquista territorial, os Paresi se apresentavam como a perfeita imagem do "bom selvagem", tornando-se guias por excelência pelos sertões ao noroeste da Colônia, cedendo ainda suas aldeias como pontos de provisão alimentícia e fornecimento de mão-de-obra escrava para os bandeirantes.

Os primeiros relatos de contato com os Paresi datam de 1718, feitos por Antonio Pires de Campos, um bandeirante preador de índios, que expressou em suas narrativas a facilidade para contato com este povo, como indica Machado (1994):

*Era gente em tamanha quantidade (infinitos que não se podem enumerar, ele disse) que, muitas vezes, em um dia de viagem, era possível passar por 10 ou 12 aldeias. Um reino tão fértil pela bondade das terras, do clima, bastíssimo de gentios para serem escravizados, cuja língua era bem fácil de aprender. (p.251)*

Considerados "dóceis" para o contato, à Coroa interessava uma aliança com estes índios que habitavam região fronteiriça e que, por serem em grande número, poderiam salvaguardar o território de domínio português. Em 1732, informa Costa Filho (1996), uma Provisão Régia dirigida aos Oficiais da Câmara de Cuiabá recomendava cuidados especiais com os "gentios Paresi" e a soltura dos que ainda estivessem em cativeiro, pois demonstravam "melhor disposição para receber a nossa Santa Fé...". O documento poderia sinalizar uma proteção ao Paresi, porém acabou se tornando um atrativo aos preadores de índios que, com o conhecimento da citada Provisão Régia, consideravam este grupo "presa fácil", como fez Fernando Pais de Barros que partiu em busca da captura de Paresi em 1734, conforme cita Souza (1997), contrariando a orientação da Coroa.

Com a descoberta das minas de ouro e diamante, no ano de 1718, o preamento de índios para venda como escravos foi substituído pela captura dos mesmos para trabalho escravo na extração dos minérios ou para trabalho como guias pelos sertões em busca de novas minas, atividade esta que não durou muito tempo, porém o suficiente para a ocupação dos territórios desbravados que garantiam a posse lusitana. Este processo levou ao extermínio de vários grupos indígenas na luta pela defesa de seu território. Os Paresi tiveram, nesta época, uma expressiva diminuição populacional, como aponta Costa Filho (1996), em função de graves contaminações de doenças trazidas pelos bandeirantes.

Conforme Siqueira (1990), já no século XIX, com o esgotamento do minério, a extração vegetal passa a despertar a atenção de autoridades brasileiras interessadas na manutenção da economia interna. A utilização do látex na manufatura dos utensílios despertou a atenção do Diretor Geral dos Índios, Antonio Luis Brandão, que informou sobre esta atividade ao Presidente da Província de Mato Grosso. A área habitada pelos *Haliti* se tornou muito importante por dois motivos: em primeiro lugar, era rica em seringais, mangabeiras, das quais se extraía o látex e, ainda, era abundante em poaia, um arbusto cuja raiz continha propriedades medicinais; em segundo lugar, pelo seu caráter divisor de águas formadoras das Bacias Platina e Amazônica, para o aproveitamento em termos de escoamento destes dois produtos, principalmente. A poaia era produto que representava a possibilidade de um novo impulso econômico através da exportação à Europa, onde era aproveitada pela indústria farmacêutica para o tratamento da diarreia.

Costa Filho (1996) nos traz informações sobre a extração do látex e da poaia, que trouxe à região inúmeros extrativistas, no início do século XX, os quais, além de se utilizarem da mão-de-obra barata dos Paresi, construíram no interior das aldeias barracões para depósito de material coletado, alterando completamente a rotina da comunidade. A extração dos dois produtos era realizada durante o ano todo em duas etapas diferentes: na época das chuvas, a coleta de poaia e, na época da seca, a extração da borracha. A extração da borracha era feita por empresas privadas que recebiam do governo autorização de arrendamento de áreas de matas e cerrado para a exploração, e que aproveitavam e abusavam violentamente da hospitalidade indígena. Exploravam o emprego da mão-de-obra masculina Paresi, roubavam, abusavam e violentavam suas mulheres. Como se isso não bastasse, acabavam por trazer muitas doenças, como a malária e a gripe, que levaram à morte muitos índios. Esta situação de contato acabou dizimando um grande número de pessoas desta nação, chegando a extinguir Aldeias inteiras.

O descontentamento dos Paresi para com a exploração de sua mão-de-obra e para com a violência e desrespeito com que eram tratados se traduziu, no ano de 1907, na destruição de barracões de borracha e mantimentos de seringalistas, ateando fogo na Aldeia *Koteroko-suê*, hoje conhecida como *Aldeia Queimada*. Foi em meio a este contexto que ocorre a chegada do Marechal Cândido Mariano Rondon à terra Paresi, procurando amenizar a situação de exploração e violência para com os índios, estabelecendo seu território e protegendo-os, com os homens do exército, contra o ataque de extrativistas vegetais. Este incidente de *Queimada* também é contado de várias formas entre os Paresi; uns contam que *Wazare* mandou um raio, outros, que um soldado achou que um índio estava lhe roubando, outros, ainda, que foi um incidente com um fósforo. Conforme Rondon noticiou:

*A esses valentes filhos dos chapadões coube a recompensa, pela fortuna entregue, de terem a sua principal aldeia incendiada, justamente pelo individuo que mais lucrará com a descoberta. Chamava-se Virgílio da Costa Marques o algoz dos pobres Paresi, aldeados em um lugar que outr'ora os seus principais habitantes denominavam Koterekô-suê, hoje conhecido por Aldeia Queimada. Foi esse seringueiro, primitivamente poaieiro, que incendiou a aldeia de Koterekô-suê, por não satisfazerem aqueles índios os seus caprichos e cubiças." (Relatório da Comissão Rondon, in Machado, 1994, p.263)*

Souza (1997) relata que em 1910 o Governo Federal instituiu o SPI - Serviço de Proteção ao Índio, com o objetivo de "amparar", "proteger" e "salvar" os índios considerando-os incapazes e indefesos, necessitando de tutela deste organismo governamental para subsistência e sobrevivência diante do processo de expansão da sociedade civil. Pelo trabalho junto aos grupos indígenas e sua dedicação para com este povo, Cândido Mariano Rondon foi nomeado Chefe do SPI. Este órgão foi extinto em 1967, devido a um grande número de denúncias de desvios de verbas, corrupções, vendas ilegais de terras indígenas e outras contravenções. Neste mesmo ano o Governo Federal instituiu a FUNAI - Fundação Nacional do Índio, com o objetivo de deliberar especificamente sobre questões indígenas. Esta organização governamental passou a contatar diretamente com Paresi somente a partir de 1980 através da 5ª DR<sup>18</sup>, sediada em Cuiabá. Junto com este órgão ficou estabelecida a criação do cargo de Chefe de Posto para a área Paresi, o qual deveria dar assistência mais próxima às comunidades; porém, os técnicos indigenistas faziam visitas às áreas somente uma vez por ano e, mesmo assim, acabavam atendendo mais a interesses de fazendeiros vizinhos às terras indígenas do que dos próprios índios.

De acordo com Souza (1997), o traçado da BR-364, que liga Cuiabá a Porto Velho, cortava, por longa distância, o território Paresi, sendo que ainda em 1980 o projeto de pavimentação da rodovia contava com recursos do POLONOROESTE - Programa de Desenvolvimento do Noroeste - que, sob condição do Banco Mundial - financiador do projeto - previa investimentos na melhoria de qualidade de vida dos indígenas. Assim, as aldeias foram provisionadas de motores elétricos, bombas d'água, viaturas, equipamentos para desenvolvimento de agricultura para subsistência das comunidades e também ações voltadas para a saúde e educação. O que de positivo restou aos Paresi da ação destas agências governamentais se refere à demarcação de seu território, embora muito menor do que a área que lhes pertencia tradicionalmente.

No que se refere à presença de religiosos em terras Paresi, conforme Costa Filho (1996), ainda no ano de 1898 Nicoláo Badariotti, missionário Salesiano, acompanhou uma expedição com a função de fazer contato com os índios no sentido da facilitação do contato; porém, somente no início do século XX, por volta de 1930, é que uma Missão

---

<sup>18</sup> DR se refere a Delegacia Regional, denominação das agências locais da FUNAI.

Jesuíta chegou ao território Paresi com a missão de catequizá-los, ocupando as instalações deixadas por Rondon quando do declínio das Linhas Telegráficas, fato este que será abordado na seção seguinte. Os jesuítas montaram na área de *Utiariti* uma grande estrutura para onde levavam crianças recolhidas nas aldeias, de diversas etnias, para serem "civilizadas" e escolarizadas. No internato de *Utiariti* as crianças eram obrigadas a falar somente a língua portuguesa e impedidas de expressarem suas crenças tradicionais sob risco de pesados castigos corporais, conforme relatam informalmente alguns Paresi remanescentes desta escolarização. As atividades diárias se caracterizavam em treinamentos para o trabalho, práticas de higiene pessoal e ambiental, assim como intermináveis sessões de repetições de orações e rituais católicos. As crianças ali "internadas" eram obrigadas a abandonar por completo os laços com seu povo. Nos anos 70, os missionários católicos reestruturaram suas ações e passaram a desenvolver suas atividades missionárias nas aldeias da região, abandonando as instalações de *Utiariti*.

Segundo Souza (1997), em fins dos anos 50 e início dos 60 a missão evangélica da Igreja Batista também chegou às áreas Paresi para desenvolverem trabalhos missionários e prestarem auxílio no atendimento à saúde dos índios, que já se encontravam fortemente abatidos por doenças, como gripe, pneumonia e sarampo, que não lhes eram características e cuja cura fugia, assim, do alcance das rezas do Pajé. Porém o trabalho mais forte destas missões se reservava ao levantamento e elaboração de uma escrita da Língua Materna Paresi, principalmente pelo SIL (Summer Institute of Linguistics), que elaborou inúmeros materiais escritos de textos indígenas relatados pelos próprios Paresi - os textos contam de histórias vividas e de seus mitos - e ainda a tradução da Bíblia Sagrada em Língua Paresi.

As situações desastrosas do contato com os não-índios deixaram marcas incalculáveis no grupo Paresi. Atualmente sobrevivem basicamente dois dos cinco subgrupos, os *Kozáriní* e os *Wáimare*, que estão distribuídos pelas planícies do Chapadão dos Parecis na Área Indígena Paresi, demarcada pela primeira vez em 1968, num total de 563.586,5345 ha.

### 3.3 - Marechal Rondon: a representação de *Enoré*

*Morrer se preciso for, matar nunca. (Rondon, apud Siqueira, 1990, p.278)*

De descendência *Bororo*,<sup>19</sup> o então tenente-coronel Cândido Mariano Rondon (1865-1958), mato-grossense nascido no Município de Santo Antonio do Leverger, foi o principal articulador do projeto de instalação das "Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas" como parte do plano de ocupação e defesa da fronteira brasileira entre Bolívia e Paraguai. A região era muito grande aos olhos do governo, e se fazia necessária a ocupação das mesmas com populações não indígenas, tendo em vista que *além de fator de desenvolvimento, esses trabalhos buscavam viabilizar a ocupação da região, incentivando a migração, e 'nacionalizar' os povos indígenas, a fim de garantir a defesa das fronteiras brasileiras.* (Bigio, 2000, p.6)

Em 18 de fevereiro de 1907, Rondon foi nomeado chefe da Comissão Construtora de Linhas Telegráficas Estratégicas, sendo que, deste ano até 1915, sob seu comando, o trabalho da Comissão resultou na implantação de 2.268 km de linhas telegráficas, 25 estações (entre elas duas, Ponte de Pedra e Utiariti, em área Paresi) e ainda uma estrada de rodagem de Tapirapoan a Juruena (também em território Paresi). Conforme informa Bigio (2000) estes trabalhos de Rondon se colocam como referências para o desenvolvimento futuro da região, pois, a partir dos mesmos, foram desencadeados muitos projetos de colonização, inclusive com a implantação de cidades próximas às estações telegráficas, entre as quais, Tangará da Serra-MT.

A Comissão Rondon - como ficara conhecida, tinha por objetivo o levantamento geográfico, botânico, mineralógico da região ainda não habitada pelos brancos e, também, o estabelecimento de contato com grupos indígenas lá existentes, com intuito de os proteger da situação de exploração que vinham sofrendo, provocada pelos extrativistas.

No ano de 1907 a Comissão chegou ao território Paresi, mais especificamente no dia 7 de setembro, na Aldeia Queimada, momento em que este grupo vivia a violência do contato com seringalistas, e Rondon sensibilizou-se diante do drama da exploração indígena. Com o lema *Morrer se preciso for, matar nunca* e distribuição de muitos

presentes, Rondon logo conquistou a simpatia dos *Haliti* que viram na sua figura um protetor de sua gente. Segundo Costa Filho (1990), esta abertura ao "homem fardado" se deu em função dos efeitos destrutivos causados ao povo pela exploração da borracha e da poaia. O chefe da Comissão logo recrutou alguns índios para o trabalho na implantação e conservação das Linhas Telegráficas, o que representava para estes uma forma de subsistência que não a "escrava", que não a da exploração.

A citada Comissão estabeleceu uma relação de proteção de território e, mesmo, das pessoas *Haliti* frente aos exploradores extrativistas, o que conferiu a Rondon, de acordo com Costa Filho (1996), uma aproximação à imagem de *Wazaré*, o Deus Paresi, que distribuiu o grupo pelo território e os protegeu de todos os males. Também como *Wazare*, Rondon andava pelo território demarcando e nominando aldeias, rios, pássaros, animais, etc. Os Paresi se referiam a Rondon com a palavra *Ezekwaharé*, que, segundo Machado (1994), significa aquele que pensa, manda, dá conselhos, coordena tarefas, determina festas, enfim: *o dono do lugar*. Machado (1994), citando uma narrativa da índia Zozokaialati, feita a Machado, nos mostra a representação que os Paresi tinham do Marechal.

*Rondon chegou no território Paresi em 1907, em plena efervescência da descoberta e da expansão dos seringais no norte de Mato Grosso. Eles foram atingidos mais fortemente nas cabeceiras do rio do Sangue e Arinos, wenakalati ("lugar de morada") dos Caxiniti, filhos de Zaalóre, e dos Uaimaré, filhos de Zakálo e Zalóia, irmãos míticos de Wazáre, o grande. Invadidos, explorados, eles conhecem o fim de um tempo feliz e, ali, então, chega o herói para, com sua força, com o seu poder, reordenar o mundo, atraindo-os para a "civilização". (p.104)*

Rondon assume, assim, um lugar de honra na história dos Paresi, que passaram a pautar muito de suas rotinas segundo os ensinamentos do grande líder. No Posto Telegráfico de Utiariti, Rondon estruturou uma escola para alfabetização de crianças e adultos indígenas, para futuramente aproveitá-los como funcionários do telégrafo. A escola funcionava sob princípios militares, de disciplinamento rígido, conforme será abordado em seção posterior. Ainda atualmente os professores das aldeias exigem rigidez nos horários previstos para as atividades escolares, assim como o uso de uniformes ou mesmo camisetas com o nome da escola (como uniforme), atitudes estas

---

<sup>19</sup> Nação indígena habitante ao sudoeste do Estado de Mato Grosso.

que talvez estejam associadas à herança de Rondon. Também é comum observarmos, em nossas visitas às aldeias, homens com camisas contendo símbolos da aeronáutica ou do exército, como um dos professores,<sup>20</sup> que faz questão de sempre estar usando uma destas camisas e afirma estar "se parecendo com Rondon".

Seguindo princípios positivistas, Rondon acreditava que a trajetória da sociedade humana estava dividida em três estágios evolutivos - o estado teológico ou fetichista, o estágio metafísico ou abstrato e o estado científico ou positivo - e considerava que os índios se enquadravam no primeiro estágio, porém, *através da educação e do aprendizado de novas formas de produção* (Bigio, 2000, p.31) alcançariam o estágio positivo e assim poderiam desenvolver outros modos de produção e sobrevivência.

Bigio (2000) nos apresenta trecho da carta de Rondon, em 1910, ao Ministério da Agricultura, na qual este argumenta em relação às diretrizes básicas da proteção fraternal que nortearia a ação política indigenista, ao assumir a direção do SPILT (Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais), repudiando o processo de catequização que vinha sendo desenvolvido por diversas Igrejas Confessionais (principalmente a Igreja Católica), o qual instaurava uma nova ordem de teologismo junto aos grupos indígenas:

*Como positivista e membro da Igreja Positivista do Brasil, estou convencido de que nossos indígenas deverão incorporar-se ao Ocidente, sem que se tente forçá-los a passar pelo teologismo. (Bigio, 2000, p.33)*

Para Rondon, cabiam ao governo ações de proteção aos índios, de caráter social, destinadas a ampará-los em suas necessidades, assim como defendê-los do extermínio e resguardá-los contra a opressão, incorporando-os, através da educação, ao projeto de sociedade positiva, conforme afirma Bigio (2000).

Em 1939 foi criado o Conselho de Proteção ao Índio, para o qual Rondon foi nomeado primeiro presidente, cargo em que desenvolveu muitos projetos de interesse aos indígenas, como a criação do Parque Indígena em 1952, a criação do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, em 1953, instituições que *guardam os principais documentos*

---

<sup>20</sup> Este professor, quando criança, foi aluno da Escola em Utiariti, nos tempos de Rondon. Hoje é professor da Escola na Aldeia.



*relativos às sociedades indígenas ou à ação indigenista do Estado brasileiro do período republicano.* (Bigio, 2000, p.51)

Os princípios indigenistas de Rondon sobrevivem até os dias atuais na expressão dos novos princípios de atenção aos povos indígenas contidos no Estatuto da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) criada em 1967. A figura de Rondon, o pacificador, obteve reconhecimento inclusive a nível internacional. Várias são as organizações, governamentais e não-governamentais, que prestam homenagens ao Marechal por sua ação de valorização e respeito aos povos indígenas brasileiros.

### **3.4 - A magia da escola: tornando-se "civilizado"**

Nesta seção não pretendo abordar a questão da Educação em geral, pois entendo que esta assume uma conotação mais ampla, abrangendo, por exemplo, o processo pelo qual as crianças se tornam *Haliti*. A educação, para os Paresi, se caracteriza, segundo Souza (1997) em procedimentos rotineiros nos quais as crianças vão aprendendo na interação com os adultos como deve ser um Paresi, participando de festas tradicionais, quando os velhos relatam histórias de antigamente nas quais vão se delineando os comportamentos característicos de um *Haliti*. As crianças participam no acompanhamento dos roçados, na coleta de frutos e alimentos, na caça e pesca, ocasião em que vão desenvolvendo habilidades específicas de como dar continuidade às atividades que lhes asseguram a sobrevivência, assim como constroem os significados do mundo Paresi. Desta forma vão aprendendo a confecção de materiais utilitários tradicionais do Povo Paresi, da mesma forma que constroem seus valores e suas técnicas, imersas num mundo culturalmente significativo. Entretanto, não pretendo me aprofundar neste processo, passando a abordar especificamente a questão da inserção do *Haliti* no processo de escolarização formal, o qual se fez necessário, em um determinado momento, devido ao contato com o não-índio. Utilizo neste trabalho a denominação de "escola formal ou formalizada" referindo-me ao conjunto de saberes, formas de organização de tempo e espaço, de disciplinarização de corpos, etc., que foram institucionalizados e sistematizados sob a perspectiva da cultura ocidentalizada.

A questão da escolarização formal para os índios no Brasil é algo que apareceu para a maioria desses povos muito tempo após os primeiros contatos com a sociedade

não-índia, visto que, apesar de documentos anteriores, os indígenas costumeiramente ainda não eram considerados seres humanos, com base na crença de que eles se configuravam como seres selvagens, não possuindo "alma". Assim, as primeiras tentativas de escolarização em relação a estes povos se deram justamente através da Igreja que buscava, principalmente, a catequização, além da civilização, como já referido acima.

Tendo em vista o trabalho pioneiro da Missão Jesuítica na escolarização dos índios brasileiros e sua influência nas atuais configurações de escolas nas aldeias, a seguir trago um breve histórico da trajetória da ação jesuítica, principalmente em relação à escolarização dos povos indígenas, não pretendendo, entretanto, fazê-lo com aprofundamento. Sirvo-me do mesmo como introdução para em seguida abordar especificamente a escolarização entre os Paresi.

#### *3.4.1 - O Jesuítas e a educação das crianças indígenas no Brasil*

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil no ano de 1549 liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega para desempenhar ações de missão de evangelização, conversão dos “gentios”<sup>21</sup> e ainda se dedicarem ao ensino das crianças, filhos dos trabalhadores portugueses na colônia. Como aponta Chambouleyron (1999, p.56), o ensino e catequização das crianças se caracterizavam como uma das principais ações jesuíticas na América Portuguesa, conforme expressa D. João III no documento intitulado “Regimento do Governador Tomé de Souza”: *aos meninos neles se imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos.*

Mas a missão de evangelização dos nativos não aconteceu com facilidade, principalmente junto aos adultos que se mostravam resistentes à conversão à perspectiva cristã, como vemos nas palavras de Chambouleyron (1999), ao analisar uma carta de 1550, do Padre Nóbrega ao Provincial de Portugal:

*A evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que como escrevia em continuação à mesma carta, nos meninos se poderia esperar*

---

<sup>21</sup> O termo se refere aos índios nativos do Brasil e foi amplamente utilizado nas cartas dos primeiros viajantes portugueses à Coroa Portuguesa.

*muito fruto, uma vez que poucos contradiziam a lei cristã.  
(p.58)*

Desta forma a missão católica entendia que, através das crianças, se atingiriam mudanças de costumes em gerações futuras, e tal concepção fortaleceu-se ao longo do Século XVI.

*A educação das crianças implicava, assim, uma transformação radical na vida dos jovens índios.  
(Chambouleyron, 1999, p.61)*

Além da resistência dos adultos em mudar seus comportamentos considerados pagãos pelos jesuítas (antropofagia, embriaguez, atos sexuais promíscuos, etc..) o nomadismo dos grupos tornou-se uma preocupação para os missionários, que percebiam que o distanciamento dos religiosos e de seus ensinamentos diários levaria a uma retomada dos antigos maus costumes. Esta situação gerou alguns debates entre os religiosos fazendo-os *optar cada vez mais por uma conversão pela 'sujeição' e 'temor'* (Chambouleyron, 1999, p.69), acreditando que um sistema disciplinar rígido sujeito a alguma autoridade traria um controle maior sobre os “maus hábitos”.

A organização da rotina das ações junto aos nativos não seguia um padrão pré-determinado, sendo que dependia das características de cada aldeia; porém, o horário dedicado à escolarização das crianças era mantido em todas, como relata Chambouleyron (1999): pela manhã, os meninos se dedicavam à atividade da comunidade, como caçar, pescar, e à tarde, por três ou quatro horas, as crianças freqüentavam a escola; após esta, todos da aldeia se juntavam para o horário da doutrinação, onde as próprias crianças ensinavam a doutrina aos mais velhos que estavam impossibilitados de irem à igreja, conforme aponta um relato de Anchieta em Chambouleyron (1999):

*A base do aprendizado da doutrina era a memorização, principalmente o catecismo dialogado, o qual fora traduzido para o Tupi. Também “ensinava-se a cantar e tocar instrumentos, também como forma de aprender a doutrina e os bons costumes.” Os ensinamentos através de música, embora combatidos inicialmente por Dom Pero Fernandes - por se associarem aos rituais pagãos e antropofágicos dos índios, se tornou fundamental na transformação dos costumes dos nativos, pois os meninos aprendiam a executar seus cantos nativos na Língua Portuguesa, assim como*

*“suas danças à portuguesa com tambores e violas, com muita graça como se fossem meninos portugueses”.* (p.65)

Acreditando ter apresentado alguns dados que fornecem uma visão da condução da educação jesuíta, a qual, como já referi anteriormente, exerceu fortes influências na condução das políticas educacionais brasileiras, principalmente em relação ao tratamento da escolarização dos indígenas, passo a tratar especificamente da escolarização formal entre o grupo Paresi.

### *3.4.2 - A escolarização nas Aldeias Paresi: aprender a ser gente*

Seguindo as tradições do pensamento Iluminista, a escola aparece no interior das Aldeias, no início do século XX, na tentativa dos brancos de buscar a transformação dos "gentios" em civilizados, uma vez que a escola moderna entende o sujeito *como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas, dado que sua racionalidade não estaria completada, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história.* (Veiga Neto, 2000, p.50). A escola teria então, a função de constituir a racionalidade do índio, normalizando esta população para colocá-la na condição de “seres evoluídos”.

Em tempos ainda da missão de Marechal Rondon, alguns Paresi recebiam instruções técnicas para manuseio do sistema telegráfico, porém não há como se considerar estes ensinamentos como escolarização formal devido a seu caráter essencialmente técnico e não sistematizado. Caracterizava-se somente pela função de treinamento da utilização da mão-de-obra na construção e conservação das Linhas Telegráficas; alguns ainda recebiam ensinamentos sobre como operar o sistema.

As primeiras informações sobre um sistema organizado de ensino formal dentro de território Paresi são contemporâneas ao período de Rondon. Logo após a instalação do Posto Telegráfico de Utiariti, Rondon inaugura a educação formalizada entre os Índios Paresi organizando duas escolas que passaram a ser conhecidas como "Internato Utiariti", já referido na seção anterior. Nestas escolas, as crianças que eram selecionadas nas aldeias ficavam internadas para receberem as instruções dentro de um programa de

"civilização" e "integração à sociedade nacional". Basicamente seguiam o modelo militar, com regras bem definidas e uso de "uniformes", ou fardamentos, como relata João Garimpeiro, atual Chefe Maior do Grupo Paresi, antigo estudante do Internato Utiariti em depoimentos a Souza (1997):

*Aí que Marechal Rondon deu roupa, por isso que nós do grupo Paresi, prá nós não existe autoridade, quem pacificou nós foi o exército. Aí deu só farda de exército prá índio. Escola mesma coisa, escola só fardadinho.*

Costa Filho (1996) relata que, devido ao declínio da importância e funcionamento das Linhas Telegráficas, a Missão Rondon se afastou de Utiariti, que passou a ser ocupada pela Missão Anchieta, com um grupo de padres Jesuítas que se dispunha a catequizar e "integrar os índios à civilização nacional" através da alfabetização baseada nos ensinamentos religiosos. Estes religiosos percorriam Aldeias de diversas etnias, recolhendo crianças, e as levavam ao Internato Utiariti, acreditando piamente que essas criaturas necessitavam de um contato e uma aprendizagem sobre Deus, o Deus verdadeiro, pois na visão católica da época, o Deus verdadeiro não poderia ser *Enoré*. O objetivo dos padres da Missão Anchieta também centrava-se na integração e na preparação dos alunos para a chamada civilização, sendo que o internamento de crianças acarretaria, quando de seu retorno para suas aldeias, a transformação do Povo Paresi em um conjunto de "homens civilizados", prontos para o convívio com os demais seres abençoados por Deus. No internato Utiariti, as crianças eram impedidas de usar a língua materna e deveriam esquecer completamente seus costumes tradicionais. O treinamento para a civilização era dado sob os princípios do controle do comportamento através de castigos corporais e longas horas de orações diárias. A Missão primava por desempenhar atividades rígidas e disciplinares tais quais as executadas pela Missão Rondon, seguindo com rigor as rotinas de atividades diárias. A ação escolar da Missão Anchieta em Utiariti terminou em 1970, com um redimensionamento dos objetivos da Missão, que deslocara suas ações para o interior das aldeias, onde os missionários estariam mais próximos dos índios e estabeleceriam uma ação mais efetiva e competente.

Ainda durante o período da presença da Missão Anchieta em Utiariti, no final dos anos 50, nos conta Souza (1997) que lá também chegou a SAMI - South American Indian Mission, que tentou estabelecer naquele mesmo local um Colégio e uma Igreja; porém, os constantes desencontros entre as duas missões não permitiram que a SAMI continuasse suas tarefas escolares e catequizadoras, mudando, então, sua sede de ação para a Aldeia Sacre I, onde continuaram a desenvolver suas atividades no sentido de catequizar e alfabetizar os índios daquela comunidade.

Após a saída dos Missionários Anchieta de Utiariti, a OPAN - Operação Padre Anchieta, uma organização não-governamental, com um projeto de educação estruturada e formalizada especificamente para o atendimento a populações indígenas, também iniciou ações educativas, porém tomando o cuidado para não cair nos mesmos equívocos das Missões Religiosas, no sentido de não priorizar a catequização, mas centrando seus esforços basicamente no processo de alfabetização junto às comunidades Paresi. Concomitantemente, nos anos 70 e 80, também prosseguiram as ações de outras Missões Religiosas, como as Irmãzinhas do Sagrado Coração de Jesus e outras Missões Protestantes que se dedicavam à catequização e alfabetização de crianças e adultos que se interessavam no aprendizado da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

No ano de 1960, um casal de missionários da Igreja Batista, Orlando e Felícia Rowan, se instalou na Aldeia Cabeceira do Osso, com o objetivo missionário de escrever a Bíblia na Língua Paresi, o que levou Felícia a ensinar tanto crianças quanto adultos a escrever e ler na língua Paresi, numa escrita estruturada por ela e Orlando, sendo esta a primeira experiência de alfabetização na Língua Materna entre os Paresi, segundo Souza (1997). Outros professores, integrantes de missões religiosas, percorreram as Aldeias com o objetivo de educar os índios na Língua Portuguesa, mas o problema centrava-se na descontinuidade de ações, tendo em vista as constantes saídas dos professores que não permaneciam nas aldeias tempo suficiente para desenvolver um trabalho sistematizado.

Informa-nos Souza (1997) que, com a criação da FUNAI, no início da década de 80, esta passou a subsidiar o pagamento de professores para escolas de três Aldeias: Kotitiko, Cabeceira do Osso e Formoso, construídas com recursos do Projeto POLONOROESTE, no ano de 1986. A vida na Aldeia, com seus costumes tradicionais e específicos, não conseguia atrair a permanência dos professores não-índios enviados

pela FUNAI, que permaneciam mais tempo fora da Aldeia do que em sala de aula com as crianças Paresi, o que descontentava sobremaneira a comunidade indígena. O grande empecilho na execução do processo de educação formal nas aldeias se referia à permanência de professores não-índios nas aldeias. A dificuldade destes conviverem com uma cultura diferente e o fato de não falarem a língua materna dos Paresi os afastava de suas funções. A somatória destes elementos e ainda possíveis desentendimentos com as comunidades dificultava o acesso às "letras" pelos índios que, naquele momento, sentiam a necessidade destes conhecimentos para melhor conviverem no mundo que agora se revelava muito maior e mais complicado que nos tempos de *Wazare*.

Continua Souza (1997) relatando que algumas Aldeias, pelo contato com Missões religiosas, solicitaram que fossem enviados professores formados para auxiliar no processo de escolarização. Esta medida foi tomada por uma Missão Protestante que trouxe do Estado de Mato Grosso do Sul professores para trabalharem nas Aldeias Paresi, entre eles o professor Ariosvaldo que permaneceu na Aldeia Ilhocê por sete anos, apesar de ser da Etnia Terena e não falar a língua Paresi. A partir do final dos anos 80 é que as comunidades passaram a exigir que os próprios índios da aldeia, que já possuíam um certo conhecimento de leitura e escrita na língua portuguesa, passassem a ministrar as aulas nas escolas da aldeia; assim as oito escolas existentes nas áreas indígenas no território do Município de Tangará da Serra passaram a contar com professores da própria etnia, porém não habilitados, alguns inclusive tendo completado somente a 2ª série do primeiro grau.

No final da década de 80 o Governo Federal resolve passar às Prefeituras Municipais a responsabilidade da Educação Indígena, quando então foram criadas oficialmente as primeiras escolas no interior das aldeias. O funcionamento destas escolas seguia os mesmos padrões e orientações do sistema nacional de educação, implantando o mesmo currículo tal qual qualquer outra escola do município, privilegiando a Língua Portuguesa.

Quando iniciei meu trabalho na função de técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra-MT, as escolas indígenas eram atendidas da mesma forma que as demais escolas do sistema municipal de ensino, seguindo, também, o currículo estabelecido pela citada Secretaria. Nesta época tive a

experiência, entre os anos de 1993 a 1995, de visitar as escolas das Aldeias Paresi e proceder à orientação aos professores, no sentido de que teriam que usar a Língua Portuguesa ao se comunicar com seus alunos em sala de aula, pois do contrário estes não conseguiriam ter as mesmas condições de aprendizagens que os alunos das escolas da cidade, atendendo ao que era vigente, pedagogicamente, para o sistema municipal de ensino da época. O uso da Língua Materna Paresi, naquelas escolas, era reprovado sistematicamente pelas orientações da instituição pública em referência. Neste período aconteceram vários encontros pedagógicos com os professores do Sistema Municipal de Ensino, ocasião em que os professores das Aldeias participavam junto aos demais professores da Rede Municipal, não tendo nenhuma atenção diferenciada que considerasse a especificidade de suas escolas. Esta situação me incomodava muito, pois percebia que para os professores indígenas tais encontros acrescentavam muito pouco em termos didático-pedagógicos. Parecia-me, nestes encontros, que os professores indígenas executavam as solicitações da Secretaria de uma forma mecânica. Na verdade, acredito que os demais professores da rede também tinham esta percepção, pois era comum ouvir depoimentos de que *os professores das aldeias são vagabundos, os índios só estão enganando a Secretaria, não sabem dar aula, não sabem nem fazer cartazes, tem que copiar tudo da gente* ou *os índios não sabem nada* e tantas outras afirmações que ainda estão em minha memória, de colegas da educação, que expressavam a discriminação infligida aos professores índios.

Estas ações, de longa data, construíram professores efetivamente ligados a um controle disciplinar onde a valorização das "invenções" da sociedade envolvente assume importância ímpar dentro das comunidades indígenas. Os conteúdos<sup>22</sup> dos livros didáticos eram trabalhados de forma que os alunos da escola da aldeia tivessem acesso ao mesmo tipo de conhecimentos que qualquer outra criança não-índia, nos quais o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática se configuram como centrais na rotina escolar. A Escola cumpre rigorosamente os horários estabelecidos na Grade Curricular da Escola estruturada por técnicos da SEMEC. Os professores, nas aldeias, fazem questão de seguir os mesmos rituais estabelecidos pela tradição escolar: chamada, provas e notas mensais e bimestrais, respeito a feriados nacionais, etc.

---

<sup>22</sup> Os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas das aldeias seguem a mesma configuração dos conteúdos adotados pelo sistema municipal de ensino.



As estratégias didáticas freqüentemente seguem as estratégias da escola tradicional, conforme orientações recebidas desde o início do funcionamento da escola, com repetição de leituras, cópias, trabalhos individualizados, cópia de exercícios do livro didático, provas sistemáticas<sup>23</sup>, etc. Em nossas visitas a essas escolas, ao observarmos as provas aplicadas pelos professores, percebemos que as correções sofrem equívocos: muitos exercícios executados corretamente pelos alunos são considerados errados e muitos errados são considerados certos pelo professor. Os professores argumentam que nem sempre entendem os textos do livro didático. A rotina e seqüência de conteúdos é pautada pela sugestão e seqüência dos conteúdos do livro didático distribuído pelo MEC.

A partir do ano de 1994, vários encontros foram promovidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso e pelas Prefeituras Municipais, envolvendo representantes das comunidades indígenas, para discussão das trajetórias das Escolas Indígenas, ocasião em que os professores índios indicaram a necessidade de valorização dos saberes culturais Paresi, que deveriam ser considerados nas escolas da aldeia, tendo em vista sua condição diferenciada já assegurada na Legislação Federal. O documento do MEC - Ministério da Educação e Cultura, denominado *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Indígena* passou a “assegurar o direito” destas escolas procederem a ações diferenciadas que atendessem aos interesses das comunidades, inclusive o uso da Língua Materna. Um dos resultados destes diversos encontros foi a elaboração e, posteriormente, a execução do PROJETO TUCUM - Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério, o qual se propunha a proporcionar aos professores índios das escolas das Aldeias a formação para o magistério, tendo como princípio básico o respeito às diferenças. Para melhor compreensão desta proposta inovadora para a educação indígena de Mato Grosso faço um breve esclarecimento deste Projeto na seção seguinte.

Com o referido Projeto em andamento, a Secretaria Municipal de Educação construiu uma nova prática de orientação junto aos professores das Aldeias, executando orientações pedagógicas no sentido da valorização das características culturais da Etnia: valorização da cultura e principalmente da Língua Materna. A partir desta nova perspectiva, minha experiência, enquanto técnica pedagógica da SEMEC, passou a ser

---

<sup>23</sup> As provas são estruturadas com exercícios retirados, literalmente, do livro didático.

de orientar os professores para a valorização dos aspectos culturais de seu povo a partir dos conteúdos curriculares. Não mais se negaria o uso da língua materna Paresi, ao contrário, as solicitações agora eram na direção da valorização da mesma. Atualmente as Escolas contam com calendários e currículos específicos, que estão sendo discutidos e estruturados pelos próprios professores que, assim, vão construindo, através da escola, o que eles chamam de “autonomia para seu povo<sup>24</sup>”, e não mais esperam decisões, unicamente, de organizações extra comunidades indígenas. Essa construção curricular diferenciada vem sendo implementada por técnicos da SEMEC, promovendo “Semanas Pedagógicas” reunindo professores das escolas da aldeia, assim como outras pessoas da comunidade interessados na questão escolar. Considerando-se essa construção de caráter processual a cada início de ano letivo é realizado um trabalho de avaliação em função do qual se redefine o conjunto curricular.

### 3.4.3 – *O Projeto Tucum*

Apresento nesta seção informações com o objetivo de situar o leitor em relação a algumas das características principais do Projeto Tucum. Como as informações aqui são de caráter generalizante, o detalhamento do mesmo pode ser buscado nos arquivos da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, nos quais encontram-se disponibilizadas todas as informações em forma de documentos e relatórios.

Com os crescentes e cada vez mais freqüentes movimentos indígenas despontando nos diversos estados do país na década de setenta, as discussões acerca da questão indígena passaram a um universo mais amplo, repercutindo na Constituição Federal de 1988, cujo texto garante aos povos indígenas direito à diferença. A escolarização formal nas escolas das aldeias ganha então o direito de ações que visem o respeito à língua materna assim como aos processos próprios de aprendizagem específicos de cada povo.

Mesmo antecedendo a carta Magna acima referida, o Estado de Mato Grosso já vinha executando atendimento às populações indígenas, conforme apontam Mendonça e Vanucci (1997).

---

<sup>24</sup> Os índios utilizam-se muito deste termo se referindo a condições de decidir sobre o que e como ensinar nas escolas de suas comunidades. Argumentam eles que a escola, a partir da valorização dos aspectos culturais, fortalece o grupo que melhor poderá se organizar e traçar os próprios caminhos.

*No Estado de Mato Grosso, o enfrentamento da questão da educação indígena é anterior ao Decreto nº 26/91. A Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, ainda sem competência legal, já atuava junto às populações indígenas, atendendo algumas de suas necessidades no campo educacional. (p. 85)*

O ano de 1995 foi decisivo para o encaminhamento de ações políticas visando à mudança de posturas pedagógicas para as escolas indígenas do estado. Dois eventos foram marcantes na implementação de discussões para a operacionalização do que ficara garantido na referida Constituição Federal: a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso e a conclusão do *Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso*<sup>25</sup>. Este instrumento apontou como prioridade de ação a implementação de um Programa de Formação de professores indígenas, conforme aponta Gazzetta (1998), tendo em vista o grande número de professores atuantes em escolas da aldeia na condição de leigos.

Neste mesmo ano foram realizados quatro seminários regionais com objetivo de *reunir todas as agências educacionais das esferas federal, estadual e municipal (FUNAI, SEDUC, CAIEMT, Prefeituras, ONGs, Missões Religiosas e lideranças indígenas), a fim de pensarem uma proposta comum de formação de professores indígenas.* (Mendonça e Vanucci, 1997, p.88) O Projeto Tucum nasceu destas discussões buscando atender cerca de 200 professores índios das etnias *Apiaká, Munduruku, Kayabi, Irantxe, Rikbaktsa, Umutina, Paresi, Nambikwara, Bororo, Xavante e Bakairi* que foram atendidos em quatro regiões: Pólo I – Tangará da Serra, Pólo II – Água Boa, Pólo III – Rondonópolis e Pólo IV – Paranatinga.

Assumindo características de modalidade parcelada, o Projeto se estruturou em quatro etapas intensivas e quatro etapas intermediárias. A primeira modalidade, realizada em períodos de férias escolares, acontecia geralmente em períodos de quatro ou cinco semanas, nas quais eram *trabalhadas as disciplinas de ensino, sob orientação de docentes e o acompanhamento de monitores.* (Mendonça e Vanucci, 1997, p.90)

---

<sup>25</sup> Diagnóstico elaborado em 1995 pelo professor Darci Secchi através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o qual caracterizou a clientela escolar atendida e a não-atendida pelo sistema escolar; situação profissional dos professores, condições físicas das escolas, materiais disponíveis; condições de financiamento, etc. Este trabalho teve coleta de dados *in loco*, com o citado professor percorrendo todas as comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso.

O trabalho docente nestas etapas tinha a pesquisa por princípio metodológico, numa perspectiva construtivista, buscando com que o cursista, através de análise dos elementos estudados, construísse os conceitos que estavam sendo propostos. A metodologia de trabalho geralmente partia de questionamentos sobre a realidade da comunidade indígena, seguidos de relatos dos cursistas, a partir dos quais o docente desenvolvia o conteúdo. Os conteúdos de cada etapa eram discutidos e selecionados nas Etapas de Formação - que será abordada em seguida – procurando aproximação com a grade curricular de segundo grau das escolas de ensino regular, porém não privilegiando o cumprimento da mesma. As etapas intensivas além de terem objetivos de construção de conhecimentos específicos de cada área, também contemplavam sugestões de estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas pelos professores cursistas quando em sala de aula com seus alunos nas escolas da aldeia.

As etapas intermediárias eram realizadas durante o período escolar, em que os cursistas estavam em situação de sala de aula. Desta forma, devidamente acompanhadas e orientadas por monitores, se caracterizavam pelo desenvolvimento de toda atividade realizada pelo cursista professor junto aos alunos e à comunidade. Esta etapa geralmente acontecia nas aldeias ou em cursos de formação continuada promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação, que passaram a ser conhecidas como “semanas pedagógicas”.

Organizado então em oito Etapas Intensivas e Intermediárias o Projeto se propôs a:

- *oferecer referências teórico-práticas para o balizamento da normatização, regulamentação e especialização das escolas indígenas;*
- *ter como perspectiva de trabalho um mínimo de interferência dos não-índios no processo educacional indígena, de maneira que, progressivamente, os índios possam assumir a educação escolar como uma das formas de consolidação de sua autonomia político-educacional e econômica;*
- *viabilizar a entrada de professores índios na carreira de Magistério e conseqüente integração ao plano de cargos e salários. (Gazzetta, 1998, p.288)*

A autora ainda nos informa que a ação pedagógica tradicional dos povos indígenas considera três elementos que se relacionam entre si, os quais se prestaram como conceitos fundamentais da proposta pedagógica do Projeto Tucum: Língua,

Território e Cultura. Estes elementos fundamentaram a definição do trabalho pedagógico de todas as disciplinas que compunham o plano curricular, priorizando o *estabelecimento de um lugar para a discussão da perspectiva de futuro que os povos envolvidos no Projeto têm para sua própria língua e para sua própria escola.* (Gazzetta, 1998, p.290)

Procurando romper com a estrutura hierarquizada, que caracteriza o sistema educacional brasileiro, o Projeto se propunha a um trabalho processual de parceria onde *Coordenação Geral, Coordenação Regional, Docência, Assessoria Pedagógica, Assessoria de Área do Conhecimento, Consultoria, Lideranças e Professores Indígenas estão funcionalmente articuladas numa dinâmica de cooperação, de interação e de intercomplementaridade.* (Gazzetta, 1998, p. 290) Assim, todas as instâncias se reuniam em “Etapas de Formação”: *encontros preparatórios de formação e planejamento da etapa, para docentes, monitores e coordenação, contando com assessorias específicas de cada área disciplinar.* (Mendonça e Vanucci, 1997, p.90), que aconteciam antes de cada etapa intensiva com objetivo de definir as linhas de trabalho a serem desenvolvidas junto aos cursistas professores. Nestas discussões e decisões eram partícipes todas as instâncias envolvidas no Projeto.

A primeira etapa intensiva do Projeto Tucum aconteceu no mês de janeiro de 1996, sendo que até sua conclusão muitos obstáculos e desafios se fizeram presentes, como apontam Mendonça e Vanucci (1997): o envolvimento das prefeituras parceiras; alta rotatividade de monitores e docentes e que nem sempre tinham envolvimento e conhecimento da realidade dos povos com os quais trabalhavam; dificuldade de consenso em função de orientações e agendas diferenciadas com as diversas ONG’s parceiras.

Embora com grandes dificuldades, tendo em vista se configurar em primeira experiência desta natureza no Estado, em dezembro de 2000, um total de 176 professores índios receberam seus certificados de conclusão de curso habilitando-os para o exercício do magistério. Ao finalizar o referido programa a Equipe de Educação Escolar Indígena da SEDUC afirma que

*O Projeto TUCUM constituiu-se em uma importante iniciativa no Mato Grosso pela sua concepção, organização*

*e amplitude. Certamente é uma referência de trabalho em parceria entre as diversas instâncias do poder público e outras forças organizadas da sociedade civil. (SEDUC, 2001)*

### **3.5 - Novos caminhos: a liberdade da expressão. O que e como fazer?**

Nesta seção venho apresentar informações que buscam mostrar o atual panorama da escolarização de populações indígenas, em especial do Povo Paresi. Parto basicamente, de minhas memórias, do documento RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e das discussões promovidas por órgãos estaduais, municipais e federais em conjunto com a sociedade organizada e, neste sentido, o discurso desta seção não assume um caráter crítico, apenas informativo.

Com as intensas mudanças nos paradigmas de compreensão de mundo que vêm povoando nossas preocupações, a visão de escola e de sujeito do conhecimento também passa por um redimensionamento. Enquanto a modernidade nos acenava com a perspectiva do sujeito centrado, disciplinado e um mundo cuja perfeição dependia de soluções racionais partindo da ação humana, o pensamento pós-estruturalista vem romper com a visão universalista da perfeição e dos enquadramentos de saberes científicos e disciplinados. Nesta perspectiva a Escola também sofre os abalos dos estilhaços de pensadores que se dispõem a problematizar a estrutura de organização e movimentação da sociedade.

Como já citado acima, o contato do Paresi com o não-índio se deu num período marcado pelo pensamento moderno do desenvolvimento em busca de um saber universal e de ênfase na igualdade de condições; em função deste aspecto, Rondon foi marcante com sua postura disciplinar de normas rígidas e de controle absoluto dos comportamentos em relação à escolarização. Na mesma postura se seguiram as trajetórias escolares implementadas por missões religiosas. Desta forma o processo escolar que os Paresi vieram a conhecer baseia-se nesta perspectiva, na crença de uma suposta superioridade de um saber verdadeiramente científico e confiável, ao qual mesmo muitas pessoas da comunidade não-índia também ainda não tem total acesso. O mundo que está construído em volta das Aldeias é um mundo moderno, baseado nos saberes da Ciência e Tecnologia e é através do conhecimento escolar que se pensa e se

pretende estar dominando esses saberes. Ao longo de meu trabalho junto às comunidades indígenas, percebi, em conversas informais, que os Paresi têm a visão de que é através da escolarização formal, com todos os seus referenciais de verdades, que os não-índios podem chegar a ser advogados, engenheiros agrônomos, etc, que, por sua vez, são títulos e posições de status valorizados, construídos neste mesmo mundo. Para eles, então, a escola se configura em um instrumento único de ascensão social e profissional.

É comum se encontrar nas comunidades indígenas muitas pessoas opinando que a Escola da Aldeia tem que ensinar às crianças as *coisas do Imuti pois as coisas de índio eles aprendem com a família e a comunidade*<sup>26</sup>. Desta forma há bastante discordância a respeito de como encaminhar as atividades na Escola da Aldeia, principalmente considerando as últimas discussões no interior do PROJETO TUCUM – que busca privilegiar e valorizar o saber local - envolvendo os professores das escolas, conforme será posteriormente apontado através dos relatos dos mesmos.

Por outro lado, atualmente muitos são os movimentos, tanto nacionais quanto internacionais, que trabalham na defesa das especificidades das culturas indígenas. São movimentos que buscam assegurar a valorização da pluralidade e o direito de cada cultura no sentido de possibilitar a sobrevivência com suas características próprias. Dessa forma, já nos anos 70 surgiram movimentos de professores indígenas que produziram documentos – o mesmo instrumento utilizado pela sociedade civil organizada - para garantir o direito de uma educação específica às suas realidades. Como resultado desses debates, a nível nacional, a Constituição de 1988 rompe radicalmente com o paradigma integracionista e, através dos Artigos 210, 215, 231 e 232, assegura às comunidades indígenas o direito à diferença e à autonomia, delegando ao Estado a salvaguarda desses direitos.

Só então as comunidades indígenas passam a ter o direito, legitimado, de um sistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, respeitando suas especificidades, conforme citado no Capítulo III – Art. 210, do referido documento:

*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

---

<sup>26</sup> Retirado de meus registros de caderno de campo.

Com a referida Constituição, então, novas discussões se desencadearam no interior das comunidades e outras leis, decretos e portarias foram sendo incorporados à Lei Maior, garantindo e regulamentando as ações de Educação Escolar Indígena, em todo o Brasil, destacando-se as Diretrizes e Bases para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Em 1988 o Ministério de Educação e Cultura publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Tal resultado foi alcançado através de um trabalho conjunto de técnicos do Ministério e professores índios de diversas regiões do Brasil, em freqüentes reuniões e discussões, nas quais as vozes dos professores índios eram ouvidas e valorizadas. Este documento se caracteriza por ser um instrumento de reflexão sobre as especificidades das escolas de cada cultura, bem como provoca discussões acerca da diversidade cultural. O RCNEI deixa claro o reconhecimento de novos fundamentos da Educação Escolar Indígena aos quais deveriam se reportar as organizações escolares nas aldeias: multietnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimento indígenas, autodeterminação; comunidade educativa indígena e educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Estes novos fundamentos pretendem assegurar a implantação de estruturas particulares em consonância com as características de cada povo, no sentido de valorizar os aspectos da comunidade na concepção de currículos específicos, bem como *a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.* (RCNEI, 1998, p.24)

A nova concepção de escola indígena inscrita no RCNEI traz a “interculturalidade” como aspecto de relevância na rotina pedagógica no sentido de respeitar a diversidade cultural de forma a não sobrepor uma cultura a outra, mas sim valorizar as trocas de experiências interculturais. Neste sentido a língua materna assume importância ímpar nas novas configurações escolares em aldeias indígenas, como elemento essencial na manutenção e valorização dos aspectos culturais de cada povo.

### 3.5.1 – Movimento de professores indígenas

*Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos*



*indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional. (professor Enilton Wapixana, in RCNEI, p.28)*

Considero relevante fazer um breve comentário sobre as formas de lutas dos indígenas brasileiros e, em especial, sobre como os professores indígenas estão se organizando em busca da construção de uma escola indígena diferenciada, dando uma visão de propostas e ações implementadas em outras regiões do país.

Monte (1997) informa que nos últimos vinte anos se formou uma ampla rede latino-americana de organizações articuladas *em torno da discussão dos direitos indígenas no processo de democratização engatinhante de países como Bolívia, México, Colômbia, Equador, Venezuela, Brasil, etc.* (p.131), discussões estas que têm produzido alterações na realidade vivida pelos diferentes povos indígenas nestes países, marcados pela desvalorização de seus processos diferenciados de expressões identitárias, culturais e sociais.

Diante do processo de colonização brasileira, as formas de resistência dos povos indígenas se expressaram de maneiras diversas, tendo muitos sucumbido diante do poder das armas de fogo e outros acabando por ceder sua mão-de-obra aos invasores. Os que sobreviveram foram estigmatizados pela diferença, de forma que suas identidades étnicas foram sendo reprimidas com objetivos de “aculturação” e integração à cultura dominante, como aponta Bonin (1998).

A partir da década de 70 emerge uma estratégia de resistência e sobrevivência que se evidenciou em forma de movimentos indígenas, forma essa que *ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Unidas – UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas.* (RCNEI, 1988, p.28) Intensificou-se então a organização em forma de assembleias, encontros e congressos nos quais coletivamente configurou-se uma nova expressão de ação política destes povos em busca de reconhecimento e valorização de suas especificidades. Considerando a responsabilidade estatal no que se refere às questões indígenas, Bonin (1998) afirma que este tipo de ação *incorpora diferentes aspectos da vida cuja (sic)*

*ação do Estado é ineficaz ou ausente (questões de saúde, demarcação, garantia dos territórios, educação intercultural entre tantas outras) (p.132).*

Estes movimentos se expressam em articulações planejadas de forma a possibilitar a comunicação entre diferentes grupos espalhados pelo território nacional. Os movimentos indígenas passam a ser o espaço da voz e da luta por direitos, negados historicamente, além de oportunizar a troca de experiências e permitem o *reencontro entre índios de um mesmo povo separado em áreas indígenas distantes, o reencontro entre povos tradicionalmente aliados e permite ainda que etnias de diferentes partes do Brasil se conheçam e se reconheçam em situações semelhantes de violência e repressão cultural.* (Bonin, 1998, 133) O autor se utiliza das palavras de Daniel Cabixi, marcando a importância destas ações:

*Apesar de alguém ter dito que as assembleias de chefes são uma fase superada, elas continuam sendo a arma mais eficaz para a conscientização dos povos indígenas, pois elas continuam a ser instrumento de diálogo e comunicação para os mais diversos grupos existentes no país. (p. 133)*

Especificamente tratando do movimento de professores indígenas, estes buscam basicamente, conforme aponta Bonin (1998) a reflexão e valorização dos “processos próprios de aprendizagem”, na tentativa de romper com os padrões escolares estabelecidos pelo sistema nacional de ensino. *Estes encontros evidenciam a existência dos projetos (lingüísticos, culturais, políticos) próprios, que projetam para o futuro a diversidade e não a homogeneização.* (Bonin, 1998, p.134)

Entre as conquistas destes movimentos encontramos diversas ações em que povos construíram seus materiais didático-pedagógicos, alguns de caráter bilingüe, outros privilegiando sua língua materna. Diversas experiências têm se concretizado em diferentes áreas do país, nas quais tanto a prática pedagógica quanto a autonomia na definição curricular para as escolas da aldeia já se encontram distantes do caráter hegemônico do sistema nacional de educação brasileira, o que poderá ser encontrado em inúmeros relatos de ações diferenciadas registradas no documento RCNEI. Entre inúmeros movimentos de professores indígenas no país, destacam-se os Encontros do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, iniciados ainda na década de setenta, que marcam o início da luta pelo direito de construir uma escola

específica para as comunidades indígenas. Diversas etnias nestes Estados já desenvolvem ações específicas de acordo com as especificidades de suas comunidades.

Durante a realização do Projeto Tucum, foram publicados vários materiais em língua portuguesa e línguas indígenas, produzidos pelos professores índios cursistas. Os cursistas Paresi produziram em língua portuguesa, juntamente com cursistas de outras etnias um volume intitulado *Animais, Aves e Peixes* e três edições do jornal *Índios em ação*, informativo no qual circulavam notícias do próprio Projeto Tucum assim como das comunidades dos cursistas. Neste instrumento eram publicados textos, relativos às diferentes disciplinas, produzidos pelos cursistas nas etapas intensivas e intermediárias. Também foi produzido e publicado o livro *Waimaré*, este em língua Paresi. Porém estas publicações têm pouca circulação e uso nas escolas das aldeias de Tangará da Serra, assim como também pelas pessoas destas comunidades.

### 3.6 – O índio globalizado

*"Meu televisor à cores, na casa de um índio..."*

(Cazuza)

O processo de contato com a sociedade não-índia inseriu novos costumes e novas formas de utilização de utensílios de uso rotineiro entre os Paresi, assim como trouxe novos instrumentos para as aldeias, inventados e utilizados pela sociedade envolvente. Neste sentido passo a fazer um breve relato, baseado em minha experiência pessoal, no decorrer de sete anos de trabalho em visitas às aldeias, de como tenho visto as atuais configurações das mesmas, suas casas, assim como os costumes Paresi, atualmente. Utilizo-me de minhas memórias para traçar este panorama.

A organização da aldeia atualmente se mostra com algumas alterações diante do que se ouve nos relatos de velhos Paresi em relação ao seu passado histórico. Antigamente havia somente as *Hati* para abrigar as famílias, sendo que, nos dias de hoje, em muitas aldeias já é comum se encontrar índios vivendo em casas *imuti*, construídas de madeira, cobertas de telhas de barro e com o chão forrado de areia e cimento, algumas destas inclusive com paredes separando os cômodos da casa.

Outro elemento interessante a ser citado se refere aos utensílios domésticos e móveis. Não só em casa *imuti*, mas é comum também nas *Hati* encontrarmos fogões a gás, camas com colchões, armários de aço ou fórmica, guarda-roupas, estantes e mesas com cadeiras. Já não usam somente as cabaças, panelas de barro ou *xiris*: atualmente são comuns nas cozinhas das mulheres Paresi, as panelas, os talheres, as bacias de plástico, copos de vidro, jarros de plástico ou vidro, chaleiras, panela de pressão etc. Segundo relatos de pessoas Paresi, o uso dos utensílios tradicionais do Povo foi sendo abandonado, pois se acostumaram demais com os utensílios dos não-índios e agora os consideram mais práticos do que os tradicionais. Porém, com toda esta inclusão de novos utensílios e móveis, da cultura não-índia ainda se encontram, no interior das moradias, as redes, os *xiris* e o fogo no meio da oca que são utilizados concomitantemente.

Passo a me referir, agora, à "casinha de escola"<sup>27</sup>, e outros dois prédios, o "Postinho"<sup>28</sup> e a "Casa do Rádio"<sup>29</sup> que foram inseridos pelos não-índios no espaço territorial da aldeia, os quais, não se configurando em artefatos pertencentes à tradição Paresi, são construídos relativamente fora do grande círculo da aldeia. Registro aqui que esta é uma percepção pessoal, que poderá ser objeto de investigação futura; sendo assim, utilizo a informação meramente como ponto de referência, para nos proporcionar a visão de como os mesmos situam-se naquele espaço.

Estes prédios são construídos, em sua maioria, de tábuas de madeira e cobertos de telhas de barro ou *Eternit*, e equipados pela FUNAI ou Prefeitura Municipal. Em duas aldeias, *Kotitiko* e *Cabeceira do Osso*, os prédios são feitos de tijolos e cimento, o que resulta em reclamações das comunidades das demais aldeias que gostariam que todos fossem desta forma estruturados. Parece-me que, para os Paresi, a forma da construção confere um certo *status*, considerando que prédios de tijolos são considerados melhores ou mais bonitos que os de madeira. Sobre a Escola, é comum os professores e a comunidade afirmarem que querem "casinha de escola" igual às escolas da cidade.

O prédio da escola é utilizado normalmente para as aulas rotineiras, porém também

---

<sup>27</sup> Termo utilizado pelos Paresi ao referir-se ao prédio onde funciona a Escola na aldeia.

<sup>28</sup> Termo utilizado pelos Paresi ao se referir ao prédio onde funciona o Posto de Enfermagem, ou Farmácia.

<sup>29</sup> A casa do rádio é o prédio onde está instalado o Rádio Amador. Em algumas aldeias o rádio é instalado no próprio prédio da escola.

é utilizado para realizar reuniões da comunidade, cultos religiosos ou ainda para abrigar parentes em ocasiões de festas. A "casinha de escola", então, assume diversas funções na comunidade.

A característica tradicional da roça Paresi centra-se em atividades comunitárias para plantio e colheita para subsistência, conforme abordado na primeira seção deste capítulo. Com o contato com os não-índios, os Paresi foram capturados pelas novas formas de cultivo da terra, sendo incorporados à rotina da roça utensílios como enxada, pá, arado, rastelo, etc. Não só os utensílios foram introduzindo alterações em relação ao modo tradicional de roça, mas também diversificaram-se os tipos e modos de culturas, como a do milho e o arroz, que atualmente não seguem mais as técnicas tradicionais, mas são orientados por técnicos agrícolas, da FUNAI, Prefeitura ou ONGs em como melhor desenvolver as atividades agrícolas para melhor retorno em produtividade.

Outro aspecto diferencial que se observa atualmente nas aldeias Paresi se refere ao fato de que não mais produzem somente para sobrevivência, uma vez que, depois de divididos os produtos entre as famílias da comunidade para o consumo diário, as Associações organizam sistema de vendas destes produtos no mercado comercial da região.

Tendo acontecido a expansão da lavoura mecanizada em terras vizinhas à área da reserva indígena, os índios passaram também a se utilizar de tratores e equipamentos agrícolas, às vezes por empréstimo dos fazendeiros ou mesmo por pagamento da empreitada, para manuseio da terra, como por exemplo na época do preparo da terra ou ainda na colheita. Atualmente os Paresi têm contratado serviços de tratores inclusive para gradear terra para o plantio da mandioca. Verifica-se assim uma combinação de técnicas não-índias com a tradição cultural.

As aldeias, nos últimos cinco anos, têm comercializado seus produtos através das Associações<sup>30</sup>, em conjunto com a FUNAI, adquirindo com esses recursos máquinas e equipamentos agrícolas, como tratores, semeadeiras, etc., e as mesmas fazem questão de expressar o orgulho em tê-los adquirido.

---

<sup>30</sup> Os Paresi estão organizados em três Associações *Halitinã*, *Onetiholasere* e *Waimaré*, através das quais se fazem representar diante de órgãos públicos e privados para reivindicação de seus direitos e obtenção de recursos financeiros.

A grande área de produção de soja, ao redor das aldeias, tem incentivado os Paresi a buscarem esta atividade também em sua área, pois, informalmente, ouvimos depoimentos da comunidade que destacam a produtividade deste cultivo e o retorno financeiro que poderá haver para a comunidade, como justificativa para inserir o cultivo mecanizado da soja em território Paresi. Para este povo a cultura da soja se apresenta como muito rentável, tendo em vista as boas condições econômicas em que vivem os proprietários das grandes fazendas vizinhas à reserva indígena: possuem caminhonetes novas, muitos empregados, viajam constantemente, filhos estudam na cidade, comem muito bem, se vestem bem, etc. Esta situação é vista pelos Paresi como consequência da lavoura mecanizada e uso de equipamentos agrícolas, adubos e defensivos. Lembro que estes dados são de memória e coletados informalmente.

Atualmente já existem algumas aldeias que estão iniciando o plantio da soja mecanizada em área indígena. A roça aos poucos vai deixando de ser uma atividade típica, essencialmente representativa da cultura tradicional Paresi, incorporando novas ordens de produção.

Outro aspecto que nos chama muito a atenção se refere à inserção dos aparelhos eletrônicos no interior das casas e aldeias Paresi. O rádio, frequência AM, já é muito antigo no interior das casas Paresi, não tendo eu, neste momento, condições de precisar a época correta de sua introdução nos costumes deste povo. Este aparelho é amplamente utilizado pelos índios, que acompanham, diariamente, toda a programação, principalmente o programa "A Voz do Brasil", transmitido em rede nacional todo fim de tarde. Através deste programa a comunidade fica sabendo de todas as notícias diárias sobre o mundo e sobre o País. No que se refere às situações locais, os programas das emissoras das cidades mais próximas dão conta de transmitir as últimas novidades da região, de forma que os índios estão sempre bem informados do que acontece de mais importante fora dos limites da aldeia.

O rádio também é o aparelho que permite às comunidades acompanhar os jogos de futebol dos times preferidos, chegando a se organizarem em torcidas em dias de jogos importantes. Em cada aldeia existe pelo menos um time de futebol, que frequentemente participa de torneios em fazendas vizinhas, oportunidade em que o time faz questão de estar devidamente uniformizado. Diariamente, as pessoas das aldeias vestem-se com camisetas de uniformes dos principais times de futebol do Brasil. A prática do futebol,

atualmente, é mais comum entre os homens da aldeia do que o "Bola de Cabeça" (jogo tradicional desta cultura). Os velhos das aldeias observam, lamentando, que os jovens já não gostam mais do jogo da sua cultura e preferem o "futebol de branco" e com isto vão esquecendo seus costumes tradicionais. Atualmente os jogos de Bola de Cabeça e *Tirimori* são mais disputados em situações das festas tradicionais Paresi.

As missões evangélicas, para exercerem sua função catequética, entre outras técnicas, utilizam-se de filmes bíblicos projetados em aparelhos de slides ou mesmo de projeção de rolo. Este aparelho tecnológico circula em todas as aldeias despertando admiração nos índios com sua dinâmica colorida; desta forma mesmo as comunidades que não têm acesso freqüentemente a aparelhos de televisão assistem imagens em movimento com sonoridade através deste artefato.

A televisão é um equipamento eletrônico de pouca ocorrência nas aldeias. Somente três ou quatro aldeias possuem geradores de energia que possibilitam a instalação deste equipamento. Mesmo assim, os geradores deixam de funcionar com freqüência e, por conseguinte, a televisão também. Atualmente em pelo menos uma aldeia que visitamos, uma família possui um aparelho televisor com geração de energia por bateria. Excetuando este último caso citado, os aparelhos não pertencem a uma família especificamente, são da comunidade, pois são instalados pela Secretaria Municipal de Educação, através do Programa "Kit Tecnológico"<sup>31</sup>, ou ainda pela Igreja Batista para realização de trabalhos de evangelização. Embora os aparelhos estejam a serviço escolar ou evangélico, também são utilizados pela comunidade para acessar as programações diárias da emissoras nacionais. Desta forma estão constantemente acompanhando novelas, telejornais, filmes e etc. Os filmes que mais despertam a atenção dos Paresi são os de ação, principalmente os de lutas marciais, tendo em Bruce Lee e Jean Claude Van Dame a expressão de ídolos do vídeo.

Os aparelhos de som, para fita K-7, e discos também são extremamente freqüentes nas casas dos Paresi, inclusive aparelhos com alta capacidade de sonorização. Os Paresi gostam muito de festas e bailes, sendo o forró e a música gauchesca os ritmos preferenciais. Há casas onde existe uma estante com um número incontável de fitas K-7

---

<sup>31</sup> Este programa é uma realização do MEC em parceria com a Prefeitura Municipal e nele são instalados 1 TV, 1 Vídeo Cassete e 1 Receptor para antena Parabólica em escolas com número de alunos acima de 50.

e discos. Em sete anos de trabalho com os Paresi não me lembro de visitar uma só casa que não tenha pelo menos um rádio-gravador.

O telefone celular é a mais nova invenção eletrônica a desembarcar no território Paresi. Duas aldeias, embora com dificuldade, recebem sinal das torres da telefonia celular: a aldeia Formoso e a aldeia Nova Esperança. Este mais novo componente eletrônico coloca os índios, nas aldeias, em situação de comunicação rápida com qualquer região. Do centro dessas aldeias os índios recebem e enviam informações, assim como tratam de negócios e procuram resolver problemas da comunidade imediatamente.

Mesmo em aldeias que não estão localizadas ao alcance dos sinais das torres de telefonia celular, também já existem pessoas que adquiriram o aparelho e o usam quando estão na cidade ou mesmo em fazendas próximas à aldeia que possuem torre de transmissão de sinal. Percebemos que o telefone celular se configura em um aparelho que, além de proporcionar situações rápidas de comunicação, ainda confere ao seu portador um *status* na comunidade, o qual transita pela aldeia expressando orgulho por portar o referido aparelho.

Não tive o objetivo aqui, como já referi anteriormente, de traçar um perfil global dos Paresi, mas apenas fiz um breve relato de minhas observações em contato com as comunidades e os professores das escolas da aldeia. Somente pretendi lançar algumas informações que penso serem úteis posteriormente para a finalidade de melhor compreender os elementos de análise deste trabalho.



## IV CAPÍTULO

### Trilhas que apontam para a segurança: um rumo certo?

#### 4.1 - Cultura: entre o local e o global

A princípio quando pensamos ou falamos sobre *cultura*, nos parece que se trata de um conceito tão comum que não nos damos conta do quão difícil e controverso é tentar defini-lo; na verdade, ele tem sido tema de muita teorização e polêmicas. Porém por mais difícil que se revela trilhar por este caminho, me sinto impelida a buscar algumas reflexões sobre multiculturalismo, hibridismo ou outro constructo teórico que indique quão “misturados” somos em nossa vida em sociedade, na vida em grupo, de forma que estamos continuamente reorganizando estruturas e valores tidos como tradicionais.

Nesta secção me proponho a fazer breves discussões sobre o conceito de Cultura, pois entendo que as mesmas me darão base, assim como ao leitor, para melhor compreender as mudanças de olhares e, logo, as mudanças das análises que aqui proponho. Acredito que não trago aqui nenhuma novidade, visto que inúmeros autores já abordaram a questão a partir da “virada cultural”, mas tomo este caminho como forma de compreensão dos demais caminhos que se desenharão logo à frente. Como o objetivo deste trabalho não é a discussão conceitual de cultura como foco central, considero não ser necessário traçar uma trajetória histórica deste conceito. Parto então para algumas conceituações que considero relevantes para o estudo a que este trabalho se propõe.

Stuart Hall (1997) aborda o tema cultura, afirmando que esta é produzida através da representação, em que a linguagem, um sistema de significados partilhados,

desempenha papel central no estabelecimento de sentido das práticas e valores culturais. Desta forma, a cultura não é dada ou herdada, mas construída, num movimento contínuo de construção e reconstrução, nas práticas rotineiras das pessoas de um determinado grupo. Nesta perspectiva a cultura não é finita, mas é aberta e fluida, como num movimento das ondas de mar que se renovam a cada lamber nas areias da praia. A cada novo toque, ondas e areia se renovam e se completam em novos significados. Nas próprias palavras de Hall, *a cultura depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor e 'entendam' o mundo de forma geral semelhante.* (Hall, 1997, p.2)

Na perspectiva dos Estudos Culturais, Costa (1999, p.40), utilizando-se também das palavras de Hall toma por conceituar cultura como *o terreno real, sólido das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica.* Seguindo o mesmo enfoque, Veiga-Neto (2000, p.51) lança mão de conceito formulado por Frow e Morris, para apontar cultura como *todo meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de 'bom gosto'. É uma rede de representações – textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam – que molda cada aspecto da vida social.* Encontro também em Meyer (1999) uma visão inspirada em Forquin, que entende cultura de uma forma mais restrita, *como um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular* (p.75). Poderíamos ainda desfilarmos uma série de outras formulações acerca do conceito de cultura, porém entendo já ser suficiente o acima exposto para que este trabalho não se configure em repetições teóricas.

Observamos que as definições aqui citadas apresentam em comum uma perspectiva dinâmica do que se considera cultura. A questão da representação aparece de forma contundente nas afirmações de Hall, principalmente, e de demais autores, nos indicando a fluidez de identidades que negociamos em nossas relações sociais, que por sua vez ressignificam o próprio mundo ao redor. Essa magia do fazer/refazer, significar/ressignificar num movimento contínuo configura novas formas de interpretação de mundo que vão definindo as expressões culturais. Em suma, a cultura é uma construção através das práticas representativas.

Como podemos notar, as concepções de cultura passam a receber, então, o olhar aberto e receptivo para o movimento. Não pensamos mais em culturas “presas” a descrições antropológicas ou presas a passados tradicionais e (pré)históricos que configuram seus cidadãos a uma moldura de “formas características” e inertes de ser e viver. As pessoas fluem dentro de seus territórios sociais e para fora deles, trocam informações, ensinam e aprendem novas formas de se expressarem e de significarem o mundo a seu redor. Um olhar complacente para com a diferença? Não, simplesmente o olhar para o diferente se transmutando ao longo de sua história de relações, valores e significados.

*Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. (Hall, 1997)*

Esta afirmação de Hall vem subsidiar o que queremos discutir em termos de mudanças na vida do Paresi das aldeias indígenas de Tangará da Serra. Como referido no capítulo “O índio globalizado” deste texto, este grupo vive grande expansão e reestruturação de suas rotinas, em função da inserção de inúmeros artefatos tecnológicos da cultura ocidental que têm chegado à seu território.

Como inegável se faz a percepção dos deslocamentos culturais no povo Paresi, provocados pelo crescente fluxo e trânsito entre e com a sociedade envolvente e ainda pela introdução dos artefatos culturais característicos da cultura ocidentalizada, que se tornam cada vez mais comuns dentro dos limites da área indígena, passo a discutir agora a questão do multiculturalismo e de processos híbridos de relações e negociações num mundo cada vez mais aberto, mais elástico e, talvez proporcionalmente, mais distante de rotinas tradicionais.

A ciência, a tecnologia e a indústria têm desenvolvido instrumentos e técnicas refinadas de forma acelerada, oferecendo uma série de recursos tecnológicos que produzem inúmeras transformações no mundo padronizado, idealizado pela modernidade; por outro lado, os meios de comunicação de massa invadem os territórios

de todas as nações, por menores que sejam, fragilizando fronteiras, miscigenando culturas. O ideal de uma “cultura pura” e as verdades que se pretendiam essenciais e universalizadas estremecem diante das novas imagens estampadas nos meios de comunicação de massa e do crescente processo migratório aos grandes centros urbanos, de pessoas em busca de melhores condições de vida, levando a metamorfoses culturais e sociais. As mudanças de costumes, a aquisição de novos regimes de verdade, de formas de utilização de novos objetos e artefatos, de novas linguagens – globalizadas, configuram a nova ordem mundial. Novas concepções de perspectivas de vida e de mundo passam a operar num processo de homogeneização, onde os marcadores identitários de grupos que se pretendem hegemônicos, como americanos, japoneses e norte-europeus, disseminam-se pelas demais regiões do planeta. Os temas cultura e multiculturalismo, assim, têm ocupado o centro das discussões atuais frente ao avanço, possivelmente irreversível, dos efeitos da globalização.

Como já afirmado acima, o processo de globalização torna o mundo menor do que nossas representações tradicionais de tempos e espaços. As fronteiras mostram-se mais flexíveis, tornando os fluxos migratórios cada vez mais freqüentes e provocando um inevitável processo de miscigenação. Inevitável, assim, também se torna a discussão acerca das questões do encontro de culturas e do “multiculturalismo”, visto que as migrações acabam implicando a produção de conflitos culturais e identitários numa redefinição das trajetórias culturais.

Nestor Canclini, em *Culturas híbridas* (2000), afirma que são múltiplos os elementos que provocam efeitos híbridos nas populações, como a midiaticização e o crescimento populacional urbano.

*Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (Canclini, 2000, p.285)*

Não há mais como se pensar em comunidades e sociedades isoladas e puras em sua cultura, como aponta Sarlo (1997), ao discutir os efeitos da mídia sobre culturas populares e, eu acrescentaria aqui, sobre as culturas das minorias étnicas antes isoladas

em comunidades com poucos contatos com o exterior. A autora sustenta que não há como se fechar os olhos para a miscigenação de elementos culturais provocados pela disseminação da mídia. A inserção destes meios comunicativos reconfigura as características específicas de culturas locais diante do acesso às imagens de TV, que quebram as barreiras do tempo e espaço: *o tempo na cidade e do espaço campestre, antes separados por distâncias semanalmente produzidas pela estrada de ferro, os jornais e os livros, agora são tempos sincronizados* afirma Sarlo (1997, p.102), fazendo referência ao tempo em que os meios de comunicação se revelavam incipientes para dar conta da veiculação de informações rapidamente.

A tecnologia, principalmente através do rádio, da televisão e da Internet, oferece oportunidades a grupos, por mais longínquos que se encontrem geograficamente, de se posicionarem diante de eventos em outros locais e de tomarem conhecimento, a partir de uma versão, de fatos ocorridos a quilômetros de distância no mesmo tempo em que eles ocorrem, não importando a diferença de contexto em que se situem os telespectadores. Como exemplo, praticamente o mundo todo assistiu às transmissões ao vivo, via satélite, do desenrolar dos conflitos no Oriente Médio, provocados pela ação terrorista nos Estados Unidos, no ano 2001, numa briga de forças entre dois lados sucessivamente redefinidos. Praticamente o mundo todo se posicionou, de um lado ou de outro, perplexos ou não com as imagens de aviões se chocando com as duas “torres gêmeas” tidas, até então, como símbolo do capitalismo e que demonstravam a potência e hegemonia norte-americana<sup>32</sup>. A televisão e outros meios jornalísticos informam os acontecimentos em todas as línguas, em todos os pontos do globo terrestre, num movimento uníssono de atenções e interesses, em que sobressaem uma certa uniformidade de visão dos fatos.

Os meios de comunicação, assim, se colocam como instrumentos de ligação entre povos de diferentes construções simbólicas e valores culturais, situando os diferentes sujeitos, em diferentes espaços, numa mesma condição – a de telespectadores.

*Hoje a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e idéias (Hall, 1997, p.17)*

---

<sup>32</sup> Refiro-me ao atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 que derrubou os edifícios do World Trade Center em Nova York.

É a mídia que estabelece o que se pretende do mundo, das pessoas, da audiência, como devem se vestir, comportar-se, investir. Através da mídia se “aconselha” o que fazer com o dinheiro, se indica ao homem do campo a previsão do tempo (já não é mais necessário prestar atenção às mudanças dos elementos da natureza) e se informam as culturas que deverão ter maior rendimento no mercado de valores. A mídia transmite as informações necessárias para que o indivíduo se situe nos acontecimentos diários, construindo valores e “lugares simbólicos” para ele. Num mundo onde a informação se configura em instrumento de inserção, presença e afirmação de identidades, a mídia se fortalece como artefato de subjetividades, conforme nos aponta Sarlo (1997), ao se referir às minorias étnicas que capturam as novas formas de como se comportar nesse mundo globalizado, assumindo para si as ferramentas discursivas necessárias para compor um novo espaço; assim, os

*índios aprendem rapidamente que, se quiserem ser ouvidos na cidade, devem usar os mesmos meios pelos quais eles ouvem o que se passa na cidade. (Sarlo, 1997, p.101)*

Desta forma os índios e outras minorias transformam seus tradicionais meios de vida para se sentirem inseridos neste mundo que gira e funciona sob o eixo da informação, provocando mudanças na configuração de suas identidades. Neste aspecto, ao tratar da questão da construção de identidades, Hall (1997) se mostra perspicaz ao observar que

*O que denominamos de “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (p. 26)*

Parafraseando o autor, entendemos que as identidades são construídas através de representações no interior da cultura; desta forma, as discussões que passo a desenvolver se baseiam em questionamentos acerca de como se posicionam os sujeitos em situações de amplos movimentos de significações e representações em novos

mundos. Como se constroem as identidades culturais e locais num processo globalizante homogeneizador?

Retomando Hall (2000), que considera a globalização como promotora da compressão espaço-tempo, de forma a se perceber o mundo menor do que realmente é e as distâncias como praticamente inexistentes, pode-se afirmar que os meios de comunicação de massa e a alta tecnologia investida em meios de transportes promovem a facilidade de fluxos entre diferentes grupos e culturas, diante da sedução das metrópoles com maior potencial de desenvolvimento e que prometem melhores perspectivas de melhoria de “qualidade de vida”, de tal forma que populações que se encontram na periferia buscam transferir-se para os grandes centros, no que o autor denomina de fluxos migratórios.

É o próprio Hall (2000), ao comentar os efeitos da pluralização de culturas nacionais e de identidades nacionais, que lança o questionamento do qual me apodero neste trabalho: *É possível, de algum modo, em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente e integral?* (p.84)

Os fluxos migratórios que têm permeado praticamente todas as nações e populações mundiais estão redimensionando as identidades culturais, numa constante invenção de sujeitos e culturas híbridas, que *constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos* (Hall, 2000, p.89), a partir do encontro de culturas de características diferentes.

Canclini (2000) afirma que o reconhecimento da hibridação modifica o modo de se abordar, discutir e compreender, entre outros, o conceito de identidade e de cultura. Definindo hibridação como abrangendo *procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y práctica*. (p.2), pontua que este processo se dá até de forma improvisada, não planejada – devido a fatores como trânsitos migratórios, viagens turísticas ou mesmo através do intercâmbio econômico e comunicacional - mas que resulta de construções criativas, individuais e coletivas. Neste sentido o autor comenta o processo de reconversão, explicando que este termo se refere ao processo de criar estratégias de forma que os indivíduos se situem e transitem em situações novas, como por exemplo *os movimientos indígenas que reinsertan sus demandas en la política transnacional o en un discurso ecológico, y aprenden a comunicarlas por radio,*

*televisión e Internet* (p.3). Assim, Canclini (2000) chama a atenção para o fato de que os processos de hibridação é que devem ser o centro de esforços de estudos sistemáticos e não a hibrididade em si. Nesta perspectiva não importa o quão híbridos sejam os sujeitos, mas sim como se constituem desta forma. A discussão não se concentra, então em juízos de valores quanto a ser puros ou impuros, ou mesmo em “perdas de identidade”, mas em compreender os processos que (re)constróem as identidades dentro de novos contextos, novas configurações sociais.

Neste sentido, Canclini (1999), ao tratar das identidades em tempos de globalização, afirma que *hoje a identidade, mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas.* (p.166). Com isto posto, o autor está se referindo aos indivíduos e grupos que transitam em diferentes locais e diferentes culturas desde o seu local e cultura de origem, e que passam a estabelecer inter-relações com outros locais e culturas, por efeito de fluxos migratórios. Ao saírem de seu locus cultural natural, passam a adotar, de alguma forma, os costumes, tradições e línguas diferentes. Salienta Hall (2000) que ocorre um movimento, a que chama de *tradução*, caracterizado pelo fato de o sujeito habitar, se transferir e se transportar entre fronteiras, vivendo na fronteira de duas culturas diferentes. O sujeito não é do lugar onde está habitando e nem mais pertence a seu lugar de origem, tendo que desenvolver formas de transitar entre os dois mundos.

*Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. (Hall, 2000, p.87-89)*

Entretanto, Woodward (2000) ao tratar da homogeneidade cultural, afirma que a tendência homogeneizadora que se verifica atualmente não é construída com tranqüilidade nem mesmo acontece de forma linear. Assim,

*A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. (p.21)*

Desta forma, compreendemos que as identidades são artefatos abertos e flexíveis, concordando com Hall (2000) quanto aos impactos da homogeneização globalizante, no sentido de *que a globalização tem sim, o efeito de contestar e deslocar*



*as identidades centradas e fechadas* (p.87), concebendo-as como plurais, mutantes e diversas.

*Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais, e que são produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (Hall, 2000, p.88)*

Este movimento de cruzamentos, que estão constantemente produzindo novas configurações e posições de identidade, não significam, na mesma proporcionalidade, um processo de caráter de esvaziamento ou enfraquecimento. Nesta perspectiva Woodward (2000) aborda este fato como sendo ações que, *de forma alternativa, podem levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (p.21)*

Desta forma entendemos que a questão da miscigenação não se configura em aspecto negativo como representações de “perdas”; ao contrário, trata-se de dinâmicas de (re)construção, (re)significação de mundo e de sujeitos, assim como de (re)posicionamentos em tempos e espaços.

#### **4.2 - Linguagem e Escola: invenção e reinvenção de mundo.**

##### **A questão da língua no contexto escolar da comunidade indígena**

Nesta seção trago algumas considerações e discussões na perspectiva de diversos autores do pensamento pós-moderno, no sentido de levantar as contribuições da linguagem na construção das subjetividades dos indivíduos, e trato especificamente do processo de escolarização enquanto ferramenta e espaço articulador de significados das coisas do mundo, promovendo neste sentido invenções e reinvenções de mundo, conforme anuncia o título acima.

Tratando especificamente de comunidades indígenas e da inserção da escola formalizada nestes locais, a mesma não constitui elemento tradicional de sua cultura, assim como os procedimentos escolares da sociedade ocidentalizada trazem em suas

atividades uma alta carga de valores e normas comuns a esta. Tais normas e valores capturam o sujeito, transformando e miscigenando os sistemas normatizadores já existentes na sua cultura tradicional, promovendo uma mestiçagem de valores, que, muitas vezes, entram em conflitos entre si. Neste sentido, a escola além de trazer novos conceitos de mundo (sob a perspectiva da sociedade ocidentalizada), construídos e estabelecidos como "verdades absolutas", traz também a possibilidade de (re)construção e (re)configuração de sujeitos e identidades, que, nas relações entre si, produzem novas performances de grupo. A construção curricular e todos os elementos nela envolvidos (atividades, objetos, posturas corporais, práticas, avaliação etc.) funcionam no sentido de produzir subjetividades e construir formas de vida em sociedade. A escola então, atua através dos saberes e poderes, na subjetivação de um indivíduo e de grupos.

Nesta perspectiva, a Língua Portuguesa, caracterizada como segunda língua entre os Paresi, circula no interior das práticas escolares com o status de língua dominante, construído nas relações com os não índios como resultado de todo um processo histórico-social. Para Dacanal (1987) *a língua dominante é – ou tende a ser – sempre a língua daqueles que detêm o poder econômico, social e político* (p.19). Apesar desta afirmativa, o autor acrescenta que cada sociedade constrói a forma de relação com a língua de acordo com as circunstâncias de sua interação com a denominada segunda língua.

Mas passemos inicialmente a discutir a questão da linguagem, num sentido mais amplo, como construtora de significados de mundo para posteriormente abordarmos a questão da língua especificamente como elemento escolar e indicativo de status e pertencimento social.

Considerando que, com a *virada lingüística*, pelos pressupostos de Wittgenstein, passou-se a compreender a linguagem como elemento fundamental e de grande peso nas produções de concepções que o sujeito constrói sobre mundo, compreende-se assim que é através dela que se produzem os significados dos eventos e das “coisas” ao redor do sujeito. Conforme esta concepção, Hall (1997), ao falar da “virada cultural”, observa que ela *está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.* (p.29)

Veiga-Neto (2000, p.56) afirma que *os significados não existem soltos no mundo à espera de serem descobertos e formalizados lingüisticamente*, mas existe num movimento dinâmico de relações e negociações, entre o ouvinte e o falante, compondo um discurso, de forma que as práticas discursivas constroem os objetos de que se fala. O autor continua esclarecendo que o encadeamento desses discursos, estabelecendo o nível do pensável *como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido* (p. 56), configura-se em construções de regimes de verdade. Os sujeitos, então, estão constantemente em situações de serem interpelados por diversas práticas discursivas que constituem os significados que conferem sentido ao mundo. Assim, o mundo passa a ter sentido em função do que é falado dele, dentro de um regime discursivo de significados culturais.

Tais significados se dão através de negociações com os significados previamente construídos; sendo assim, os sujeitos se encontram em constante reconstrução e ressignificação de seus regimes discursivos no interior de suas práticas, como nos aponta Larrosa (2000, p.59) ao tratar da experiência de si (do sujeito) como um *complexo processo histórico de fabricação*.

*A linguagem e a cultura dão significados à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. (Woodward, 2000, p.55)*

Como aponta Costa (1999) a linguagem não se configura como instrumento neutro, ressignificando saberes pois, carrega todo o peso da história e cultura em que foi construída assim como das relações de poder/saber nas quais se instituiu. Ao tratar das posições de sujeitos que assumimos a partir de discursos que circulam na escola, a autora afirma que as disciplinas do currículo escolar *são produtivas [do sujeito] na medida em que nomeiam, classificam, posicionam, hierarquizam*; assim, elas promovem também uma classificação e hierarquização de grupo/sociedade, o que desmancha a suposição de que é através da escola que se alcançaria a igualdade – como propunha a escola moderna.

Ao falar da representação como um processo cultural, Woodward (2000) afirma que *é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos* (p.17). Desta forma, entendemos que os processos miscigenadores e de hibridização podem trazer significativas mudanças nos

paradigmas de construção de representações e localizações do sujeito no mundo, assim como mudanças em suas construções de identidades.

A citada autora afirma ainda que *os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar* (Woodward, 2000, p.17). Nesta perspectiva, os discursos trazidos pela escola como regimes de verdade implicam a construção de representações de mundo, de sujeitos e de relações estabelecidas entre si e consigo mesmo. Os regimes de verdade implantados e transmitidos pelos processos escolares refletem os anseios monoculturalistas, pretendendo conduzir os sujeitos da educação a um posicionamento no mundo a partir de uma visão homogeneizadora.

Andréa Semprini (1999), ao discutir o multiculturalismo, sustenta que a escola seria um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais, colocando que esta instituição, em princípio, permitiria ao indivíduo *transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república* (p.46). Com isto podemos compreender a importância dos regimes discursivos escolares na subjetivação dos indivíduos, em especial, aqui, dos grupos indígenas, que, ao serem capturados pelos regimes de verdade sobre e na escola, passam a se sentir compelidos a pertencer ao mundo da sociedade ocidentalizada, construído e reconhecido como de mais alto valor, ou, ao menos a se “localizar” em relação a este mundo.

Ao abordar o tema de regimes discursivos, não há como deixar de discutir a linguagem, que, concordando com Costa (1999), afirma Semprini (1999), *está longe de ser neutra e separada por uma fratura ontológica* (p.66), no sentido de que ela é constituída historicamente. A linguagem, assim, expressa, constitui e reforça as relações de poder, valores e crenças de uma dada sociedade.

Tratando do processo de escolarização e especificamente do aprendizado da língua - no caso dos indígenas a língua do colonizador -, Larrosa (1994) nos diz: *É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade* (p.68). Assim, a língua trabalhada, valorizada e privilegiada no interior das práticas escolares conduz a formas de subjetivação que reconfiguram as identidades dos sujeitos e da sua própria cultura.

Conforme Hall, citado por Wortmann (2000), o significado é um campo flexível que assume diversas conotações de acordo com emergência em seu contexto. Desta forma a produção de significados *está sempre associada a lutas de poder (...) e é nesse processo que, se define, por exemplo, o que é 'normal' (ou não) em uma cultura, ou quem pertence a um determinado grupo, ou é dele excluído, etc..* (Wortmann, 2000: p.5)

Hall (apud Wortmann, 2000) aponta para a participação dos meios de comunicação de massa no estabelecimento dos significados das representações, os quais *permitem que os significados circulem entre diferentes culturas numa escala e com uma velocidade até agora não conhecidas.* (p.5). A autora continua dizendo que outra forma de se produzir significados se dá *sempre que nos expressamos, fazemos uso, consumimos ou nos apropriamos de 'coisas' culturais; isto é, quando as incorporamos de diferentes maneiras aos rituais do dia-a-dia e às práticas da vida cotidiana, dando-lhe dessa forma valor ou significância.* (p.5)

Considerando-se a língua escrita e falada como modalidades de linguagem verbal logo, constituidoras de sujeitos, passo a discutir a questão do letramento como uma tecnologia eminentemente escolar, em especial na escola das aldeias indígenas.

Fazendo uma interessante discussão sobre o termo letramento, Soares (1998) informa que este verbete é de aparecimento recente. Para a autora o termo se refere ao *resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita* (p.18). Continuando sua incursão sobre este tema, aponta a contextualização do domínio da tecnologia do ler e escrever, afirmando que, sobretudo, *é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.* (p.20)

Para Ávila (1998) *letramento tem sido definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e com objetivos também específicos* (p.16). Por mais que a escola tenha na tecnologia da escrita e leitura seus elementos fundamentais, nas sociedades letradas, não se configuram como a única via de acesso ao letramento. No dia a dia as crianças urbanas ocidentais, assim como também os adultos, estão como que mergulhadas num mar de sinais gráficos organizados e carregados de significados. É em situações de compras, nas estradas, em painéis, em embalagens de produtos das mais

diversas naturezas, vendo programas de televisão, etc., que o cidadão está em contato direto com o mundo das letras.

Usei acima o termo “crianças urbanas ocidentais”, para comentar esta perspectiva do letramento, mas ao abordarmos a questão de crianças e cidadãos de outras etnias de culturas não ocidentais, como trato aqui especificamente dos Paresi, devemos nos lembrar que estes também estão em contato, embora não com muita frequência e não da mesma forma, com situações e objetos que envolvam registros de língua escrita. Este grupo não está alheio a todos estes processos. As pessoas Paresi, adultos e crianças - embora estas em menor escala, também se utilizam atualmente do comércio, das estradas, dos meios de comunicação, etc., da mesma forma como outro cidadão ocidental, evidentemente que ressignificando estes códigos simbólicos.

Sobre esta questão, Ávila (1998) nos lembra que a escola é instrumento e espaço privilegiado, situando-se como marco referencial para a constituição de cidadãos letrados.

*(...), quer por suas próprias necessidades ou desejos, quer pela pressão do mundo, quer pelo que se vai ideologicamente tecendo e pelo que se vai construindo no imaginário social os cidadãos reivindicam alfabetização e a escola passa a constituir-se numa questão de direito. (Ávila, 1998, p.16)*

Logo, os valores que se constroem em relação à escrita são delineados e construídos pelos grupos numa negociação e disputa de poder dos discursos referentes a ela. Ávila (1998) continua afirmando que

*Ao falarmos de língua escrita a estamos entendendo em seu caráter eminentemente social e considerando que é no social e no histórico que a língua se constitui, tal como os sujeitos... (p.17)*

Assim entendemos que, para o grupo Paresi, ao se estabelecer com maior frequência o contato e uso da língua portuguesa, uma segunda língua, esta vai se constituindo como um instrumento de uso social, de negociação e poder, assim como entre estes e os não-índios, produzindo novos significados na rotina diária. Considerando o abordado no III Capítulo deste texto, seção intitulada *O índio globalizado*, o domínio desta língua tem se tornado cada vez mais necessário para a subsistência dos Paresi, que se utilizam das novas tecnologias ocidentais para seu

deslocamento, plantio, diversão, alimentação, etc., e situam a escola como o espaço encarregado do “ensino” e “transmissão” dos códigos simbólicos deste instrumento.

Ao abordar a questão do ensino da língua, Dalla Zen e Mutti (1998) afirmam que *a língua é um sistema aberto, porque se constitui através da sua utilização dinâmica pelos sujeitos produtores de sentidos, conforme suas historicidades.* (p.106) Aceitando este pressuposto, não há como se pensar em ensino de segunda língua em situações nas quais ela não seja representativa e presente na rotina do aprendiz. A forma como os sujeitos entendem e aplicam a segunda língua em sua rotina é que configura os sentidos e funções que ela preenche.

Kleiman (1995) cita o estudo etnográfico desenvolvido por Heath (1992, 1993) em pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos mostrando que as crianças de grupos minoritários apresentam “rupturas no desenvolvimento lingüístico”, nas formas de fazer sentido a partir do processo de aquisição da escrita, enquanto que, para as crianças dos grupos majoritários, isto constitui uma oportunidade de continuação deste desenvolvimento, tendo em vista que neste último grupo é comum a intervenção de diálogo familiar com questionamentos sobre o que a criança executa. Com a apresentação destas conclusões, a autora pretende expor a importância de se estabelecer diálogos durante o processo do letramento, de forma que o aprendiz construa sentidos a partir da contextualização deste evento.

O papel das interações sociais também é apontado como relevante na análise de Possenti (1996) quando afirma que *as regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte* (p.6). Assim as palavras adquirem significado a partir do uso e contexto que se fazem dela, desta forma, *entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece.* (Possenti, 1996, p.19) O autor também nos lembra da importância do uso e do significado do que se fala para a compreensão da comunicação, citando que toda criança aprende a falar sua língua materna sem, que seus pais a exponham a exercícios didáticos para esta aprendizagem, de forma que a interação com demais membros do grupo se faz imprescindível, e é nela que a fala e a escuta adquirem sentido.

Ao discutir sobre a aquisição da escrita, Soares (2001) nos relembra as novas posturas de compreensão de como se dá esta aquisição, em que não mais se considera o

aprendiz como mero reproduzidor mecânico de sinais gráficos, mas como um ser atuante onde *aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita...* (Soares, 2001, p. 53). Neste aspecto há que se considerar que a língua portuguesa, objeto de aprendizagem nas escolas indígenas, não se posiciona como língua corrente no interior da comunidade e nas práticas diárias. Não se configura como expressão lingüística sobre e na qual interajam diariamente os aprendizes. Não bastando este aspecto, a escrita é algo inserido na comunidade Paresi após o contato com o não-índio, se fazendo presente efetivamente na vida da criança na e a partir da escolarização. A criança Paresi, como já referido acima neste texto, assim como toda a comunidade, não faz uso corrente da língua escrita nem mesmo se comunica através dela para suas necessidades diárias; não é comum o cidadão Paresi interagir através da escrita. Este domínio é restrito, nas aldeias, a poucas pessoas, àqueles que se posicionam socialmente com status de profissões criadas pela cultura ocidental: os enfermeiros, administrando medicamentos, seguindo recomendações de bulas em doses e horários recomendados; o professor, executando e administrando as ações de ensino e aprendizagem. Os demais não necessitam da escrita em sua rotina.

Freire (1999) desenvolve interessante discussão acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua para indivíduos surdos. Inicia seu texto colocando os direitos de cidadãos brasileiros na participação da vida social, política e econômica da nação. Segundo a autora, *em nível de discurso, todos parecem partilhar do sentimento de que é responsabilidade da escola dar ao cidadão o instrumental mínimo para que ele exerça seu direito de avançar profissional e socialmente. Mas na verdade, na prática, a escola se transformou para muitos em uma instituição onde sentimentos de esperança e frustração vivem lado a lado.* (Freire, 1999, p.25) Com esta afirmação, a autora discute as distorções da escola enquanto instrumento de oferta de iguais oportunidades e condições para todo cidadão brasileiro ter acesso aos conhecimentos valorizados socialmente, que lhe acenem com possibilidades de status e reconhecimento na sua comunidade. Mas a instituição não se revela competente na consecução dos objetivos a que se propõe e que os cidadãos têm esperado dela. Sendo a língua portuguesa o instrumento no qual se estrutura toda a dinâmica escolar, no caso dos surdos e, acrescento aqui, também no caso de minorias étnicas nas quais o português não se configura como língua materna, *o aprendiz tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que ele, na maioria dos*



*casos, não domina e o resultado tem sido invariavelmente, o fracasso, a frustração, o isolamento social e o abandono da escola por parte do aluno.* (Freire, 1999, p.26)

Sírio Possenti (1996), baseado em sua prática de docente dos cursos de formação para professores de língua portuguesa, articula uma discussão sobre o papel da escola na aquisição da língua padrão. O autor assume a postura política de defesa da importância do ensino da gramática padrão nas escolas de primeiro e segundo grau, contrapondo-se às posturas inovadoras que questionam tal ensino, tendo em vista a aprendizagem da língua padrão dos alunos pertencentes a grupos sociais minoritários, entre os quais este mesmo padrão lingüístico não tem uso corrente. Argumenta o autor que *as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.* (Possenti, 1996, p.17)

Possenti (1996) discute ainda duas questões básicas sobre o assunto. A primeira, de natureza político-cultural, se refere às afirmativas de que o ensino normativo da língua padrão se converte em violência aos grupos sociais minoritários já que no interior destes a referida expressão lingüística não se apresenta como usual. Segundo esta postura, a imposição desta forma lingüística se sobreporia à comum entre os integrantes do grupo, desmerecendo e estabelecendo uma relação de menor valor frente às de norma culta. O autor se contrapõe a esta proposta afirmando que estes aprendizes *só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever (...) desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente.* (Possenti, 1996, p.18)

A segunda questão apresentada por Possenti se refere ao que ele denomina de “equivoco cognitivo”, segundo o qual estaria implícita a defesa dos valores populares frente ao que se considera como uma difícil tarefa - a aquisição e o aprendizado de uma segunda língua – no caso discutido neste texto, característica de uso do grupo majoritário. Em relação a tal propositura, o autor adverte quanto ao perigo de, com isso, menosprezar as condições de aquisição da língua padrão, por parte dos aprendizes de grupos minoritários, como se estes só tivessem condições cognitivas que lhes possibilitassem a aprendizagem e uso de expressões populares ou maternas, usuais em seu meio de relações sociais. Efetivamente, diz Possenti, todos são capazes de aprender línguas.

Com tais afirmativas, todavia o autor não faz um elogio irrestrito à língua tida como normativamente correta e seguindo o padrão gramatical. Ele considera os desvios da norma padrão como algo que vai se tornando comum nos meios comunicativos intragrupos. Cita inclusive obras de autores, cujo domínio lingüístico é reconhecido, como Carlos Drummond de Andrade e Chico Buarque de Holanda, que, por mais que conheçam a normativa da língua, em seus textos usam-na da forma usual e corriqueira.

É possível então afirmar com Possenti (1996) que *o domínio da língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas* (p.47), e que o simples fato do conhecimento da estrutura gramatical não garante seu uso, tanto na forma oral quanto escrita, nem mesmo o estabelecimento de diálogos na língua em questão. Nesta perspectiva, o aprendizado escolar da estrutura gramatical não se configura suficiente para o uso contextualizado da língua, que necessita da interação social. Para Possenti, a escola é o instrumento que encarna o objetivo de, através de informação técnica gramatical, proporcionar condições para o uso efetivo de uma segunda língua.

Outro lingüista, Gnerre (1994) aponta aspectos relevantes que se colocam como barreiras na produção e entendimento lingüístico. Considerando o uso social de uma língua, o mesmo autor nos lembra que:

*A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um 'corpus' definido de valores, fixados na tradição escrita.*  
(p.6)

Especificamente, no caso das aldeias indígenas Paresi, vários artefatos da cultura ocidentalizada foram sendo incorporados em sua rotina e os novos regimes de verdade, que circulam – através da e na escola e também nas relações que se estabelecem com os não-índios – vão se misturando aos costumes tradicionais deste Povo. Entretanto o conhecimento e a fluência da língua portuguesa não foram incorporados pela maioria dos Paresi no seu cotidiano, como já discutido anteriormente.

### **4.3 - A Escola e o disciplinamento: a fábrica de sujeitos**

Como vimos acima, a escola se revela instituição de espaço privilegiado no qual os significados e representações de mundo são acionados no sentido de produzir

sujeitos. A organização curricular expressa uma intenção de verdade sob o ponto de vista de grupos que elegeram conteúdos e práticas significativas em consonância com metas a serem atingidas, o que não ocorre fora de negociações e lutas que, histórica e culturalmente desencadeadas, constroem discursos de verdade que por sua vez se superpõem, se excluem em novas dinâmicas sociais.

Assim, a escola, além de trazer às comunidades locais conceitos de mundo novos, pré-determinados por outra cultura, como "verdades absolutas", traz consigo a possibilidade de construção e configuração de novos sujeitos e novas identidades. A escola, então, atua com força em conflitos de poderes e saberes na subjetivação de um povo e, neste aspecto, a disciplinarização dos corpos, nesta instituição, se situa como elemento substancial de construção destas subjetividades.

Júlia Varela (1994), ao abordar a questão do disciplinamento escolar, retoma o processo histórico de escolarização discutindo a ação escolar dos jesuítas, no século XIX, quando estabeleceram uma clara linha divisória entre o saber adulto e o saber da criança. Em função desta distinção, novas organizações escolares foram estruturadas, espacial e disciplinarmente, assim como novos estatutos de saber (especialmente direcionados para crianças) foram construídos, constituindo-se num sistema modelo para as demais instituições escolares. Este sistema desenvolvido pelos jesuítas se configurou em planejada seleção e organização dos conteúdos, em crescentes níveis de complexidade, tendo em evidência o cunho da censura, com objetivo de *evitar que qualquer perigo moral se aproximasse das tenras mentes dos colegiais*. (Varela, 1994, p.88)

A autora considera três efeitos do que denomina de “pedagogização dos conhecimentos”: o primeiro coloca o mestre como autoridade do saber, o qual se pretendia imparcial e neutro; como segundo efeito, teríamos a valorização de aspectos espirituais e não mais das coisas de mundo e, por fim, a disciplinarização através de penalidades e moralização do comportamentos dos educandos. Afirma a autora que, com isso, a transmissão dos conhecimentos acabou por ocupar um posicionamento secundário, no sistema, que priorizava *a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aulas*. (Varela, 1994, p.89) Desta forma:

*Pôs-se em ação um controle muito mais rigoroso e interno, que implicava a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência, a passagem da censura dos enunciados à*

*disciplina inscrita na própria enunciação. (Varela, 1994, p.91)*

Esta caracterização de função escolar, citada por Varela, não se localiza somente em nosso passado histórico, pois com frequência encontramos escolas de princípios ocidentalizados, que privilegiam suas ações em rígidas regras, ações disciplinadoras, ritos e práticas repetitivas, visando a um controle comportamental de sujeitos e, conseqüentemente de projeto de sociedade.

No caso de escolas brasileiras, o Sistema Nacional de Ensino sob a égide da modernidade, pressupunha diretrizes de ações pautadas no governo dos sujeitos, buscando, além da essência de um saber universalizado, corpos disciplinados. Através das práticas da repetição e da obediência de um currículo que se pretendia padronizado, buscava-se a construção de sujeitos autogovernados e centrados num ideal de sociedade, classificando e ordenando as coisas do mundo, sob princípios europeus. Buscando a homogeneização dos saberes, se pretendia garantir a igualdade de condições – de acesso a esses saberes, a todos os cidadãos que conseguem se adequar ao padrão estabelecido.

A escola, enquanto instituição de espaço especificamente organizado para a abordagem do que se entende como saber e verdade, configura discursos de bases disciplinares que pretendem produzir sujeitos auto-governáveis, os quais sustentam uma determinada ordem social, como aponta Meyer (1999) utilizando-se de palavras de Giroux.

*Como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional e os/as educadores/as, ao agirem como agentes na produção, circulação e uso de formas particulares de capital cultural e simbólico, ocupam um inevitável papel político. (p.80)*

Influenciada pelos propósitos de Kant, a Escola instituía e ainda institui um mundo organizado pela racionalidade tendo em vista saberes “universalizados” através dos quais a essência do conhecimento levaria o homem à situação de igualdade e liberdade. Nesta trajetória, freqüentemente a diferença é negada e as vozes das minorias silenciadas. A escola, com seu arcabouço curricular, e com suas metodologias (que se pretendiam antidiscriminatórias já que ofereceriam condições de igualdade) estaria

disponível para todos, e o sucesso dependeria única e exclusivamente do esforço pessoal de cada um.

Ao referir-se a disciplina, Foucault (2000) nos diz de sua função enquanto constituidora de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas, refletindo assim a característica do sistema escolar moderno, que se dispunha a organizar o mundo a partir da sujeição dos indivíduos, já que, nas palavras do citado filósofo, *um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente* (p.130).

A constituição de sujeitos não ocorre em função da força de um único elemento e/ou um determinado fato sobre esse sujeito, mas sim a partir do entrecruzamento de regimes discursivos, sistemas normalizadores e disciplinadores que capturam o indivíduo num jogo de poderes, levando o indivíduo a agir sobre si mesmo. Sob a perspectiva normalizadora, o sujeito captura o conjunto de normas (julga o seu comportamento tendo em vista o cumprimento destas normas) passando a autovigiar-se numa construção e controle da própria identidade. A organização administrativa e curricular da Escola, sustentada pelos princípios modernos, funciona como instituição que proporciona elementos que levam ao auto governo. Como aponta Popkewitz (1994), *a ordenação, o disciplinamento e a regulação através de regras discursivas torna-se centralmente importante na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo do ‘eu’ através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular* (p.183-184).

O cumprimento de horários da grade curricular traz ao grupo de alunos um novo sistema de organização de tempo, de si mesmo e, por conseguinte, do próprio grupo, tal como os conteúdos disciplinares. Indiretamente os alunos são capturados pelos novos valores de certo/errado através do discurso do aceitável, do discurso do pertencimento e, evidentemente, da discriminação/exclusão, partindo do princípio do padrão da normalidade (normatividade) estabelecido pela sociedade moderna.

#### **4.4 - A Escola: o poder-saber / o saber-poder**

*Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que aceita e*

*faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (Foucault, in Gore, 199, p.10)*

Ao abordar a questão da verdade sob a perspectiva de Michel Foucault, Gore (1994) lembra que o filósofo trata este elemento como circular e dinâmico. Neste sentido os discursos produzidos no interior de um grupo sujeitam indivíduos ao seu regime de verdade e passam a exercer influência nas relações do próprio sujeito consigo mesmo. O sistema de escolarização, com seus regimes de verdade, captura os sujeitos da educação e passa a funcionar como disciplinador do próprio sujeito, produzindo o sujeito autodisciplinado.

Partindo do princípio de que os discursos modelam nossa forma de compreender e construir realidades, vê-se que os discursos escolares, através do currículo, instituem regimes de verdades, como *tecnologias sociais que respondem a uma 'vontade de saber' inseparável da 'vontade de poder'* como sublinha Costa (1999; p.51). Para a autora, o desejo de conhecer, a vontade de alcançar a verdade acaba por interceptar e capturar o objeto pela significação, lembrando aqui, que este caráter é um processo essencialmente social.

As narrativas contidas no currículo produzem subjetivações em consonância com os significados construídos e/ou reconstruídos nas relações dos sujeitos nos grupos, em que eles de alguma maneira transitam. Costa (1999) nos apresenta o currículo como uma forma de governo, numa função de ligação entre como são os indivíduos e como deveriam ou poderiam ser, assim como estabelece quais os saberes que virão a produzir esses mesmos indivíduos.

Costa (1999) relata o caso de sua ex-aluna Paula, uma negra que, em sua trajetória escolar, sofrera com a discriminação racial e havia investido toda sua energia e dedicação no sentido de não atender às expectativas discriminatórias do meio e alcançar os mesmos lugares que sujeitos não-negros. Com tal exemplo, a autora ilustra como as identidades são fixadas em lugares sociais definidos, tendo nos discursos curriculares um dos elementos de construção das identidades. É com esta visão que são estabelecidas as diferenças, as desigualdades numa produção social de posições subalternas e posições

superiores dos sujeitos representados, por exemplo, nos dos livros didáticos. Amplamente circulantes nas salas de aula, os referidos livros reproduzem, nas práticas escolares diárias, o objetivo do sistema escolar baseado no conhecimento universal, marcando com propriedade os discursos da essência de verdade centrada na valorização do padrão do sujeito branco, masculino, letrado, judaico-cristão, etc. Costa conclui então que o currículo é uma maquinaria movida à vontade de saber imbricada à vontade de poder que, como aponta Foucault, é *destinada a excluir*.

As representações construídas através dos discursos *vão posicionando os indivíduos numa certa geografia e economia de poder cujo objetivo é o governo, a regulação social*. (Costa, 1999, p.61)

## **V CAPÍTULO**

### **Eles falam sobre a Escola: uma leitura de suas vozes**

#### **5.1 - A escolha de um caminho**

Propus-me a compreender os dilemas atuais da escola em aldeias indígenas de Tangará da Serra frente a mudanças de postura político-pedagógica na condução das ações escolares, mudanças estas resultantes de inúmeras negociações com agências governamentais e não-governamentais para o reconhecimento da especificidade da educação escolar indígena frente ao processo de homogeneização que se fez presente desde os primeiros contatos com os não-índios. Negociações e conquistas nas quais os índios foram atores indispensáveis com suas reivindicações e protestos pelo não reconhecimento da diferença.

Em meu trabalho de acompanhamento pedagógico observei que a comunidade, assim como os próprios professores indígenas, se mostravam decepcionados em relação à tão reivindicada e esperada “escola diferenciada”, caracterizada por eles como “fraca” pois, segundo os mesmos, não representava instrumento hábil no preparo das crianças para o convívio no mundo ocidentalizado. Entendi e denominei de “dilemas” a esta vontade de respeito à diferença e, ao mesmo tempo, temor de não estar inseridos na dinâmica da sociedade nacional. Tanto comunidade como professores haviam sido capturados pelo discurso da escola como instrumento de acesso a conhecimentos que garantiriam o trânsito em igualdade de condições na sociedade envolvente.

Ao verificar documentos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra, constatei que os índices de reprovações e abandono escolar nas escolas da aldeia realmente se mostravam preocupantes, conforme anexo V. Isso não significa que resultados numéricos registrados oficialmente pudessem me dizer e



afirmar algo que ainda não soubesse - a inadequação e fracasso do sistema escolar atuante naquelas escolas - mas me levavam a questionar e tentar compreender o que estaria ocorrendo e que elementos estavam interagindo que produziam este efeito expressivo.

Iniciei minha caminhada em busca de possíveis elementos que subsidiassem minha compreensão do que poderia estar se passando neste momento de transição de posturas de ações escolares. Assim como nas minhas primeiras viagens à área indígena, me senti perdida diante de tantos caminhos que se desenhavam à minha frente. Como naquela condição, me vi em situação de tomar decisões, de optar entre muitas alternativas. Decidi priorizar as vozes indígenas em entrevistas com os próprios professores, pais de alunos e, ainda, alunos que já haviam estudado nas escolas da aldeia e também vivido experiências em escolas da cidade. Mesmo focalizando primordialmente as entrevistas, os documentos oficiais também adquiriram grau de importância, visto que ali estavam registradas vozes de professores indígenas em reuniões, encontros de formação, etc. Os Relatórios de Encontros Pedagógicos com professores de escolas da aldeia e os Relatórios do Projeto Tucum foram importantes na localização de dados, tendo em vista que estes eventos objetivavam a construção de uma escola diferenciada para as comunidades indígenas. Assim já estava delineando por qual trilha seguir. Restava delimitar “quem” entrevistar e em quais aldeias.

Pensando na escola da aldeia como instrumento ocidentalizado presente nas comunidades indígenas Paresi desde a primeira metade do século XX, optei por fazer minhas incursões investigativas em aldeias nas quais funcionavam escolas oficiais há mais tempo. Assim selecionei as escolas da Aldeia Formoso, da Aldeia Queimada, da Aldeia Rio Verde, da Aldeia Kotitiko, e escola da Aldeia Nova Esperança, todas funcionando desde 1987.

Ao priorizar as vozes indígenas me parece necessário remeter a algumas reflexões sobre a entrevista como um gênero discursivo, considerando seu caráter dinâmico, *sem pretensão normativa e classificatória*<sup>33</sup> - utilizando-me aqui das palavras de Arfuch (1995, p. 32) e, nesta perspectiva, um jogo de comunicação onde os interlocutores se interpelam mutuamente, construindo sentidos. A entrevista, desta forma, permite reconstruções a partir da contextualização espaço-temporal assim, como afirma a mesma autora, *apesar de que a própria leitura está sujeita a certas*

*competências históricas que determinam como deve ser lida, sempre existe a liberdade de alterar os códigos e ler de outro modo*<sup>34</sup> (p.36). Desta forma as vozes poderão ser retomadas e ressignificadas em diferentes contextos.

Pensando no aspecto de que eu já era uma pessoa de fácil circulação nas comunidades Paresi, em função de meu trabalho junto às escolas da aldeia há mais de sete anos, e, havendo assim, uma relação de confiança já construída e estabelecida, entendi que a entrevista aberta seria uma estratégia que me proporcionaria interessantes dados, já que esperava que minha função, agora, de entrevistadora, não causasse ansiedade tal que pudesse inibir a expressão das diferentes e representações, imagens sobre os tópicos que introduziria.

Após refletir sobre como encaminharia as entrevistas, compreendi que deixar os índios falarem, sem me prender a questionamentos fechados, me daria elementos mais fecundos para análise e, com este propósito, me coloquei a buscar depoimentos sobre a escola na aldeia. Antes de entrevistar individualmente as pessoas, percorri todas as aldeias com escola e apresentei às comunidades minha proposta investigativa, sendo que este momento acabou se tornando também uma fonte de coleta de dados, tendo em vista que a comunidade manifestava sua expectativa em relação aos objetivos da escola para a comunidade Paresi. Iniciava as entrevistas solicitando que cada pessoa falasse sobre sua história de escolarização, e a partir desta história minhas intervenções eram no sentido de questionar seus desejos, anseios, decepções e expectativas sobre a ação da escola da aldeia para o Povo Paresi. As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos entrevistados, e, pessoalmente, efetuei as transcrições das mesmas.<sup>35</sup>

Além da escolha dos professores, os demais entrevistados foram selecionados sem uma diretriz única. Alguns se apresentavam, solicitando serem entrevistados; outros, por estarem presentes nas escolas quando da oportunidade da coleta de depoimentos, quando solicitados, manifestavam seu interesse de me falar sobre escola. Assim fui construindo meu corpus para análise, com entrevistas de 15 pessoas desta forma caracterizadas: professores das escolas da aldeia – todos tendo estudado em escola da aldeia e escola da cidade, pais e mães de alunos e outros índios que estudaram em escolas da aldeia e escolas da cidade – um deles ainda é estudante do 2º grau. Em

---

<sup>33</sup> A tradução é minha

<sup>34</sup> A tradução é minha

<sup>35</sup> Os entrevistados serão identificados por letras, escolhidas ao acaso, para preservar o anonimato. No anexo VII há uma breve caracterização dos mesmo.

relação aos pais de alunos, dois são Capitães de Aldeia, um é presidente de uma das associações representativas dos Paresi e dois exercem função de enfermeiros, nas respectivas aldeias onde moram, contratados e remunerados por órgãos oficiais.

De posse das entrevistas novamente me senti como da primeira vez em terra indígena. Embora eu já me sentisse “lá”, os inúmeros caminhos e trilhas me davam a incerteza de onde realmente me localizava e maior ainda era a ansiedade de saber aonde chegaria. Qual caminho me levaria a alguma aldeia? Não conseguia discernir entre tantos. Como já relatei, poderia rodar as estradas dias e dias e chegar a lugar algum que continuaria imersa e perdida no meio do cerrado. Andaria em círculos e talvez estivesse e chegasse sempre ao mesmo lugar: o da incerteza. Assim me senti quando me apoderei das entrevistas. Tinha o poder das palavras registradas em fita K-7 e impressas no papel, como um mapa, mas tantos cruzamentos e pontos de intersecção se pareciam muito entre si e ao mesmo tempo não indicavam elemento diferencial que me assegurasse a direção para qual lado seguir.

Acho que queria algo, um elemento, um instrumento que significasse a segurança a qual Simon and Garfunkel prometia com seu clássico *Bridge over troubled water*. Uma passagem segura ou pelo menos alguém me segurando pela mão para ultrapassar barreiras insólitas, fugidias e conflitivas quando o chão desaparecesse. Teria que encontrar o porto seguro, ou no caso, a aldeia segura, os elementos seguros, simplesmente um lugar onde pusesse os pés com segurança, sabendo onde estaria pisando. Mas não! Ainda me sentia perdida no cerrado, ente muitos caminhos, muitas alternativas e sem saber ao certo qual o rumo que me mostraria a seta da segurança. A segurança da minha compreensão sobre as dificuldades e inseguranças dos índios em como conduzir os rumos da escola formalizada. De repente me senti impotente.

Mas eu tinha ali muitas vozes, muitos saberes indígenas que, não diferentes de qualquer outro ser humano, só queriam ser ouvidos. Só queriam ser considerados em suas declarações e desejos. Desejos de serem reconhecidos, valorizados e alcançar os mesmos patamares de *status social* a que qualquer outro brasileiro possa ter direito. Seus anseios, temores diante da possibilidade de exclusão da sociedade envolvente pela língua materna e pela formação escolar num mundo marcado pela posição social, econômica e saberes universalmente reconhecidos, entre outros.

Optei, depois de ler e reler muitas vezes as transcrições de cada entrevista, em desmembrar vozes, situando-as num exercício pessoal de análise, conforme sua

proximidade, em grupos que denominei de “categorias/temas”. Pelo caráter aberto das entrevistas, muitos foram os temas abordados pelos entrevistados: função da escola na aldeia; o uso da língua portuguesa/língua materna; o desinteresse dos alunos; a competência profissional do professor; o distanciamento dos pais da vida escolar de seu filho; a competência da escola diferenciada; escola “fraca”; o hibridismo na rotina cotidiana do Paresi; equipamentos e condições da escola na aldeia.

De todos estes temas, os três primeiros foram mais freqüentemente abordados pelos entrevistados. Considerei a função da escola como o elemento que sinalizava as definições dos rumos políticos, didáticos e pedagógicos da ação escolar. Assim compreendi que da representação de função da escola é que derivavam os demais elementos, que a comunidade entendia como problemas da escola da aldeia. Desta forma elegi este como a primeira categoria a ser considerada em meu trabalho de análise. A partir do que se quer da escola, podemos melhor compreender o que este povo considera importante a ser abordado pelo currículo escolar, e conseqüentemente a confiança na tarefa escolar. O que a escola representa no discurso destes Paresi?

## 5.2 - Função da Escola

*Buscar a compreensão dessa ressignificação da educação escolar num grupo indígena, em seu movimento, é muito importante, pois esse conhecimento oferece matéria-prima para se pensar, propor e praticar a formação de professores índios como política da diferença. Uma das fontes privilegiadas dessa busca são as vozes dos índios acerca do que pensam e do que esperam da educação escolar. (Bandeira, 1997, p.38)*

Antes de iniciarmos esta secção se faz imprescindível lembrarmo-nos de dois pontos que considero necessários para que tenhamos um olhar desprovido de intenções pedagogizantes, do ponto de vista ocidental, para que possamos nos lançar à tentativa de compreensão do papel e função que pretende cumprir a educação formalizada, segundo a expectativa da comunidade Paresi. Neste sentido se faz da mesma forma necessário nos colocarmos dentro do pensamento *Haliti* para sentirmos a expectativa deste povo e, assim percebermos para que e a que serve a educação escolar das crianças nestas comunidades. Não quero com isso afirmar que agindo assim estaremos descontaminados de todos os nossos já incorporados pensamentos, emoldurados e

desenhados através de nossas histórias pessoais, sobre a função da educação, enquanto fábrica de indivíduos capacitados para algo, para um futuro dentro de um projeto de sociedade. Também não pretendo com isso fazer despir os nossos sentimentos, fazendo-nos, mesmo que por instantes, aflorar uma sensação robótica, naquela mais forte expressão moderna do cientista pesquisador. Minha intenção é somente a de que possamos nos colocar do outro lado, numa outra lógica, no revés de nossas expectativas.

Há que se lembrar que a perspectiva e proposta que temos hoje de escola, educação e suas funções quanto à formação de cidadãos críticos, políticos e conscientes – discurso mais corrente de norte a sul em nosso país, vem sendo construída em nossas sociedades através de muitas discussões nas últimas três décadas, sem, no entanto dar conta de cobrir todas as ações em todas as esferas da comunidade escolar, no sentido de provocar mudanças efetivas. Por mais que os educadores discutam e formulem propostas “inovadoras”, é comum ainda percorrermos inúmeras escolas e encontrarmos metodologias e currículos de cunho bacharelesco, preocupados com acúmulos e repetição de conhecimentos dentro de um modelo tradicional.

Para abordar a questão da função que exerce a escola nas comunidades das aldeias indígenas Paresi é necessário retomar o III Capítulo, na seção 3.4.2, onde encontraremos que a educação do Paresi é realizada diariamente em todas as atividades da rotina da comunidade; desta forma brincadeiras ou qualquer outra atividade têm fundo pedagógico na vida Paresi. É no dia a dia que se constrói um *Haliti* e como afirma Bandeira (1997) *para os povos indígenas, com a tradição da oralidade, a escrita é alheia aos processos culturais de ensino-aprendizagem, de educação* (p.40). Assim, não são necessários compêndios e manuais que normatizem a conduta das pessoas, e os mestres são os próprios pais e as demais pessoas adultas da comunidade num educar contínuo nas atividades rotineiras.

A educação formalizada apareceu no interior das comunidades Paresi em função do contato com o *Imuti* e, assim, se expressa como um elemento externo à cultura tradicional, como também já foi abordado. Neste sentido, a título de informação para compreensão de como se “coloca” a escola na aldeia, em geral o prédio escolar é construído próximo à aldeia, mas não se insere no círculo que forma as casas tradicionais, o que reforça a idéia de exterioridade da mesma. Atualmente, em algumas aldeias, o prédio da escola já se mistura às casas Paresi, porém observo que isto se deve

à necessidade dos Paresi construírem casas novas para si quando aquelas em que moravam ficam velhas, e as palhas e madeiras vão apodrecendo, tornando-se inviável a moradia. As construções vão sendo feitas sem distanciarem-se das já existentes; assim a escola em alguns casos vai se posicionando cada vez mais próxima das casas da aldeia. Observo também que, em aldeias recém organizadas, mesmo que o prédio escolar seja construído próximo às outras casas, não é no interior do círculo de casas, o que reforça a concepção de que, embora os Paresi entendam necessária sua presença, ela continua se configurando em elemento externo, estrangeiro aos costumes tradicionais deles.

Como já assinali em capítulo anterior, a inserção da escola se deu como instituição responsável para transformação do índio em “homem civilizado”, como um instrumento para inserção deste “selvagem” no mundo ocidental. Esta perspectiva ainda permanece atualmente. Ora: esta é uma história de aproximadamente cem anos e que ainda está presente nos dias atuais nas representações de muitas pessoas Paresi. A idéia da escola enquanto instrumento de inserção e assimilação foi sendo construída neste período e não se apaga num piscar de olhos! As mudanças ocorrem em um processo de longo prazo e não por simples decreto-lei; elas são construídas no dia a dia de uma sociedade, ainda que não as percebamos. Talvez somente as gerações futuras possam detalhar como se deram.

De tradição oral, ainda amplamente utilizada, principalmente em ocasiões dos convites de festas tradicionais, os Paresi, em função do contato com o *Imuti*, tiveram que desenvolver novas e diferentes tecnologias para os contatos junto aos não-índios que traziam inúmeras novidades, entre elas a representação gráfica do que se falava. Foram aos poucos conhecendo a “magia” das letras impressas no papel e descobrindo sua necessidade diante da nova realidade, junto aos homens de outros e diferentes costumes, mas que os encantavam. Lembra-nos Bandeira (1997) que *assim aprendem a escrita como uma entre outras tecnologias da cultura envolvente, mas com interesse especial de aplicações no adentramento da organização jurídico-burocrática da sociedade envolvente.* (p.40)

Ao tratar da questão da colonização dos povos indígenas, Bandeira (1997) coloca a educação como forma de instrumento de apreensão - na percepção dos índios - das tecnologias ocidentais.

*A educação escolar é, por isso mesmo, intuitiva ou racionalmente por eles buscada como mote para repensar seus esquemas culturais, como uma chance de trânsito entre os modos de pensamento, entre imperativos; por oferecer possibilidades de acesso à tecnologia da escrita, recurso para configuração de um modo de abstração diferente dos que operam em sua cultura tradicional. (Bandeira, 1997, p. 42)*

Com o crescente contato com a sociedade envolvente, as dinâmicas das rotinas diárias foram sendo reestruturadas e ressignificadas, aparecendo novas necessidades, tanto nas formas de alimentação como na forma de comunicação com os então entendidos “civilizados”. Bonin (1997) afirma que *o conhecimento ‘de fora’ assume, no contexto do contato, um caráter novo: é algo que precisa ser procurado, cercado e dominado* (p.140). Desta forma, a condição de compreensão dos códigos ocidentais foi se efetivando como componente necessário à sobrevivência dos Paresi, que foram sendo capturados pelo discurso da “escola necessária”, de que a escola se instituiu como instrumento de possibilidades de adentrar este mundo novo e que só através dela se faria.

*Não vamos levar a vida assim como agora, cada vez nós estamos... assim... ficando mais próximos do branco... E o branco mais próximo de nós, apertando mais ainda, então a gente pode levar os alunos, a criançada a aprender mais, conhecer mais a escrita... como podem se defender... como levar as pessoas mais velhas que não sabem ler, ajudando elas na cidade, como redigir os documentos... (Y)*

*A tecnologia que eu falo tem o carro, a televisão, os aparelhos de som, o rádio amador, a bicicleta, a máquina fotográfica, a tecnologia do branco que é o futebol... Telefone, tudo isso... Na comunidade, às vezes eu falo pra eles (...) “se vocês não estudarem, no futuro, nós não vamos ser nada, a tecnologia do branco vai dominar”. Eu falo, “tem o computador, ele faz tudo”. Você tá lá longe, você pode... na internet, você pode... conversar com a pessoa pela internet. (X)*

*A gente que é pai e mãe, a gente tá falando pra ele que o futuro seu é vocês estudarem porque a gente tá indicando esses caminhos pra vocês, não é pra nós, mais tarde vai servir pra vocês mesmo, porque não é pra nós que a gente tá indicando, bem dizer que a única solução é estudar, a gente já tem exemplo aí, a gente vence é um céu...” (R)*

*O branco entrou no nosso meio, muitos brancos, né? Aí precisamos de estudo para acompanhar o ritmo do branco (C)*<sup>36</sup>

Nestas fala, percebemos algumas expressões marcantes que denotam a percepção da condição atual que vivem os Paresi em relação à sociedade envolvente, expressões estas que se entrecruzam e se complementam. O entrevistado (Y) afirma que estão *ficando mais próximo do branco*, como uma constatação das transformações e novas instrumentalizações que circulam atualmente na rotina Paresi, decorrentes do intenso contato com a sociedade ocidentalizada. Esta situação está caracterizada na fala de (X) quando afirma que *nós não vamos ser nada, a tecnologia do branco vai dominar*. Neste sentido os entrevistados expressam sua preocupação com as novas configurações de suas comunidades, com o uso e circulação destas novas tecnologias ocidentalizadas, que precisam ser compreendidas, apreendidas e incorporadas; caso isso não ocorra, os Paresi percebem que serão excluídos do mundo, que atualmente prioriza formas tecnológicas de sobrevivência, como por exemplo a circulação de informações, o uso de caixas eletrônicos, etc. Desta forma, (C) afirma: *precisamos de estudo para, acompanhar o ritmo do branco*, ou seja, dentro de uma situação de intensas relações, se faz necessário apreender os códigos da sociedade ocidentalizada, por cuja transmissão a escola poderia ser a responsável. Esta visão de função da escola como promotora de aquisição de subsídios para manipulação e uso destes códigos e tecnologias é percebida também por (Y) quando afirma que necessitam levar *a criançada a aprender mais, conhecer mais a escrita... como podem se defender*, aqui entendo a palavra *defender*; como “se articular e se instrumentalizar” para circulação e inserção no mundo externo à aldeia, caso contrário estariam excluídos das dinâmicas da sociedade ocidentalizada, como (X) marca tão bem explicitando algumas situações.

Quando (Y) usa a expressão *apertando mais ainda* deixa evidente o sentimento de “constrangimento” do índio frente à inserção de novos instrumentos em suas comunidades, assim como com a sociedade envolvente.

A educação escolarizada assume, nas vozes dos índios, um valor essencial à sobrevivência deste grupo nas novas relações com o *Imuti*, conforme podemos constatar

---

<sup>36</sup> Há que se observar, que o uso que eles fazem de determinadas palavras pode encerrar significados um pouco diferentes de nosso uso, já que o domínio que eles têm do Português é diferente do nosso.



nas falas acima registradas. Podemos perceber que as pessoas Paresi esperam da escola a função de trazer informações sobre a dinâmica da sociedade envolvente assim como sobre os códigos dos instrumentos ocidentais que, agora fazem parte da dinâmicas das comunidades indígenas. Considerando inevitáveis as relações com o mundo ocidentalizado há que se ressignificar as rotinas Paresi de forma a compreender e lidar com os novos instrumentos.

(C) afirma que deve *acompanhar o ritmo do branco*, considero esta afirmativa como o discurso de que não há mais como sobreviver sem a compreensão dos códigos que regem a dinâmica do mundo ocidentalizado, cada vez mais presente na vida Paresi. A mesma concepção podemos observar na fala da entrevistada (X), quando explicita sua representação sobre a função da escola, enquanto fornecedora de instrumentalização informativa de como se relacionar e utilizar as inovações tecnológicas de forma que estas se tornem instrumentos de poder para os Paresi, frente ao contato com a sociedade envolvente, cada vez mais intenso e freqüente. Utilizar as mesmas tecnologias do mundo ocidental para negociar suas necessidades de sobrevivência, diante do fato da atual configuração híbrida das comunidades Paresi.

Pela voz de (X) – que se apresenta como conselheira esclarecida - entendemos a apreensão destes códigos ocidentais não como instrumento de destruição dos Paresi, de homogeneização, segundo a perspectiva ocidentalizada, mas como necessidade de ressignificação das novas dinâmicas das comunidades que se confrontam, cada dia com maior freqüência com a tecnologia ocidentalizada adentrando as casas e rotinas Paresi. Silva (2000) afirma que em função do contato, *ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm “ressignificado”, conferindo-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo “de fora”, “dos brancos”*. (Silva, 2000, p. 65)

Arellanos e González (1998), ao abordar o processo histórico de escolarização dos povos do Altos Chiapas no México, também encontrou entre estes povos a mesma valorização em relação as possibilidades de novas aprendizagens.

*Gradualmente, o estudo adquiriu um importante valor instrumental: ir a escola facilitaria a aprendizagem de novas habilidades y conhecimentos sobre o mundo exterior,*

*necessárias para a sobrevivência...*<sup>37</sup> (Arellanos e Gonzáles, 1998, p.92)

A apreensão da escrita e toda sua utilidade nas relações com o novo mundo revelam a importância de simples rotinas em que agora o Paresi está inserido. Já não se trata mais de uma realidade de contato, utilização e sobrevivência apenas na e com a natureza. Outros instrumentos e artefatos se fazem necessários que não mais somente os coletados no cerrado, nos rios ou mesmo em troca com outros parentes como expressam os depoimentos abaixo.

*Eu acho que não tem como, porque... Sem escola, a gente fica perdida... Porque a pessoa fica sem estudo,... Perdido, que nem as pessoas de antes, os avós, eles sempre iam e trocavam objetos, alguma coisa... Eu acho isso a nossa frente. (Y)*

Nesta fala compreendemos o uso da expressão *perdida* como uma sinalização de que o Paresi precisa mudar, para não “perder o norte”, “ficar para trás”, e, a escola representa a ferramenta que pode garantir conhecimentos acumulados, da sociedade ocidentalizada, com os quais o Paresi possa se subsidiar e, da mesma forma, usá-los no trânsito e nas negociações com a sociedade envolvente.

*Se as crianças não se prepararem... Uns vão enfrentar, trabalhar na fazenda e... vai ficar... levando como nos tempos de muitos anos atrás né? Eles trabalhando em troca de, talvez de um objeto que não tem valor, talvez eles vão receber um salarinho muito baixinho que não dá pra cobrir a despesa e a necessidade familiar né? (E)*

As atuais configurações das comunidades indígenas exigem novas tecnologias de sobrevivência, como o trabalho em fazendas vizinhas, nem sempre bem remunerados, tendo em vista a mão-de-obra não qualificada, ao que (E) deixa claro que esta alternativa, ou seja, *o salarinho muito baixinho que não dá pra cobrir a despesa e a necessidade familiar*, é motivo de descontentamento, de forma que o entrevistado vê na escolarização formal a representação de alternativas que lhe possibilite proporcionar melhores condições de qualidade de vida para sua família.

---

<sup>37</sup> A tradução é minha.

Nesta fala (E) levanta ainda um aspecto de grande preocupação entre os índios, que se refere a serem “enganados pelos não-índios”, quando diz, que em troca de um determinado trabalho, poderão receber *um objeto que não tem valor*, de forma que, se o índio conhecer os códigos e valores dos bens simbólicos, circulantes na cultura ocidental, dificilmente será enganado.

*Precisamos de dinheiro, não tem como viver sem dinheiro... Não temos mais como caçar... Precisamos de dinheiro... Isso que acontece... Por isso que a comunidade precisa de escola... Os filhos, os netos precisam aprender, para viver na agricultura. Hoje em dia, se precisar plantar, vamos supor, se você me dá agora a semente, eu vou plantar ali, mas, eu não sei se serviu, eu plantei! Vai nascendo, mas não sei o que vou jogar nela. (C)*

A fala de (C) faz referência à presença do dinheiro, antes inexistente na cultura tradicional Paresi, o qual passou a ocupar um lugar de grande importância para sua sobrevivência em tempos atuais. Se, antigamente, viviam somente em função dos recursos naturais, da própria reserva indígena, sem precisarem de uma “moeda de troca”, atualmente dependem do comércio da cidade para aquisição de diversos produtos. O uso do dinheiro não se restringe somente à aquisição destes bens, pois, com as novas formas de lavoura – mecanizada, – comercializam sua produção, sua força de trabalho e seus artesanatos. Assim os Paresi estão inseridos num mercado comercial onde conhecer e compreender o valor do dinheiro é condição necessária para sua melhor circulação/utilização pela comunidade indígena, de forma que venha a beneficiar a mesma.

Percebemos então que as situações de contato, assim como a inserção do aparelho escolar formal se expressa com a mesma face em povos de culturas não ocidentalizadas na América Latina, como o citado acima por Arellanos e González (1998). Esta situação, agora de dependência da compreensão dos códigos ocidentais e seus modos de vida, é premente entre os Paresi, que situam a escola sempre como instrumento informativo, e assim, possibilitando a apreensão destes códigos, como nas palavras deste entrevistado:

*A escola é para ter conhecimento para poder ensinar, porque hoje nós dependemos da sociedade não-índia,*

*repassar esses conhecimentos aos nossos filhos, ensinar não só a sua realidade, mas ensinar os dois lados, porque nós professores temos que estar preparados paritariamente, para que nossos filhos tenham bons conhecimentos. (G)*

Esta fala sinaliza a escola como cumpridora da função de oferecer instrumentalização necessária para o conhecimento do mundo, do “outro”, que margeia a realidade Paresi. Neste sentido se faz presente uma representação dicotômica índios/não-índios, entre “nós”, quando usa as expressões *nossos filhos*, e “eles” com a expressão *a sociedade não-índia*, deixando claro que para ele a realidade atual se compõe de dois lados, necessitando do professor uma posição “paritária”: *ensinar não só sua realidade, mas ensinar os dois lados*, referindo-se a conhecimentos de índios e de não-índios.

Participar da sociedade envolvente, participar do mundo gestado e mantido hoje pela escrita e pela tecnologia reconstrói e ressignifica o ser *Haliti*, que não quer e não pode estar alheio e marginalizado neste novo movimento. Como outras populações isoladas e minoritárias que tomam contato com a cultura ocidentalizada, também querem estar inseridos nesta dinâmica de sociedade global. Não há como estar inserido em um contexto sem conhecê-lo, assim como não há como participar de uma dinâmica social sem conhecer os códigos que a regem.

*É... Conhecer a realidade do não-índio. Conhecer e acompanhar dele... não tem praticamente... antigamente... Porque antigamente ele tinha casa, as florestas, a liberdade, não tinha derrubada, né? Não precisava de dinheiro, não precisava de roupa... pra andar onde... Ao redor caçava, pescava. Hoje a mudança é muito diferente. (P)*

(P) sinaliza bem sua compreensão diante das novas exigências da atual realidade na qual vive o Paresi, na medida em que traça um paralelo entre o antes (antigamente) e o agora (hoje). Com o crescente investimento nas fazendas vizinhas, com uso de adubos e defensivos químicos, provocando desequilíbrio na natureza, a disponibilidade de caça e pesca natural, ficou cada vez mais reduzida. Com as derrubadas do cerrado transformado em áreas de plantio de soja – em sua maioria, os animais característicos da região de cerrado migraram para outros lugares preservados, ou mesmo morreram pela ação tóxica dos produtos químicos. O assoreamento dos rios, diminuindo o volume de

suas águas, provocou a escassez da oferta de peixes, inviabilizando a forma tradicional de alimentação dos índios daquela região. Desta forma, o uso de outros artefatos para sobrevivência, que não os tradicionais, se mostra uma exigência praticamente “natural”, no sentido de premente, levando à necessidade de compreensão do funcionamento da sociedade envolvente, agora provedora de muitos instrumentos necessários às novas tecnologias de sobrevivência dos índios.

Participar e estar incluído em uma dada realidade significa utilizar-se de toda instrumentação necessária para negociar esta inserção. No contexto mundial atual, onde o letramento constitui importante elemento de valorização, reconhecimento social e acesso a uma multiplicidade de bens simbólicos, expressando uma garantia de estabilidade econômica, intelectual e profissional, ser ágrafo pode representar a exclusão deste processo. É através da palavra escrita, grafada, que se dão as mais importantes negociações e garantias legais enquanto cidadãos. O mundo ocidental é basicamente construído na e através da escrita.

A escola foi se constituindo historicamente como instrumento essencial, organizado e estruturado para desempenhar tal função. É a escola que traz didaticamente organizado o processo de ensino da leitura e escrita, como instituição legitimada a transmitir os códigos escritos da língua nacional com o qual se estruturam todos os códigos de normas morais, religiosas, jurídicas, econômicas, etc. Não que a apreensão destes códigos não possa se realizar, em certa medida, informalmente, mas há uma construção social da valorização da formação escolar. Assim os Paresi são capturados pela concepção de escola necessária para ascensão social e profissional, como podemos constatar nas seguintes falas.

*É justamente porque hoje, se a escolaridade de cada um de nós, por exemplo, aqui. Mais tarde nós estaremos precisando de um advogado, nós estaremos precisando de um juiz de direito, então quer dizer que então vamos estar, cada vez mais apertado né? Essa é a oportunidade que estamos tendo. Então vamos estar buscando esse meio para que possamos levar a coisa mais certa, porque hoje em dia, de uma hora pra outra, não está sendo fácil, então precisamos estar aprofundando essa questão de escola. (Q)*

Novamente encontramos a palavra *apertado*, nesta fala sinalizando que o Paresi se sente ameaçado diante de tantas mudanças, e que a formação acadêmica, a profissionalização de pessoas da comunidade se revelam imprescindíveis para seu posicionamento diante dos códigos que regem a sociedade envolvente. Não conhecendo e compreendendo os códigos normativos e legislativos, estarão sempre na dependência de “outros” para a garantia de seus direitos. Quando (Q) fala *para que possamos levar a coisa mais certa*, se refere à garantia e a certeza de não serem enganados. Neste sentido se justifica a construção da representação de que um *advogado* ou um *juiz de direito* do próprio povo reverteria esta situação.

*Fica com conhecimento a nível nacional, se capacitar e ter experiência para voltar para a sua aldeia e orientar seu povo. Ficam todos satisfeitos, porque aquele índio estudioso teve capacidade de satisfazer a vontade da sua comunidade, construir uma força para seu povo. Um índio estudado decidirá junto com os outros os problemas de seu povo. Sempre fica presente na política e na audiência pública. Ele faz ata com exatidão para representar as sociedades indígenas brasileiras. (T)*

Nestas vozes localizamos ainda a representação da importância da função da escola no preparo dos Paresi para a defesa de seus direitos nos planos político e jurídico. Nesta perspectiva, a escola deveria preparar as pessoas Paresi para leitura, escrita e compreensão de textos, principalmente em forma de documentos oficiais que, normalmente estão diretamente ligados às novas condições deste Povo frente às mudanças provocadas pelo crescente e efetivo contato com novas tecnologias de sobrevivência. Neste aspecto a escola é vista e narrada como instrumento imprescindível, considerando-se que toda legislação brasileira se concentra em longos compêndios, desafiando praticamente incontáveis - e para leigos incompreensíveis - seqüências de artigos, parágrafos, incisos, etc., configurados em linguagem jurídica. Gnerre (1994), comentando sobre a produção de mensagens diz que *a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder* (p.22) e, referindo-se à compreensão dos documentos jurídicos, afirma que *é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe* (p.22). Podemos compreender então o que (T) espera que a escola possa estar cumprindo o

papel de preparar os índios para poder dominar os documentos jurídicos e legais que dão sustentação aos direitos indígenas, quando ele fala que *um índio estudado decidirá junto com os outros os problemas de seu povo. Sempre fica presente na política e na audiência pública. Ele faz ata com exatidão para representar as sociedades indígenas brasileiras*. Desta forma, se para nós a escola fundamental não dá conta de fornecer subsídios para total domínio destes aspectos aqui referidos, segundo a comunidade índia, ela acena com a possibilidade de instrumentalizar alguns índios que poderão participar de discussões e negociações nas mais diversas situações e conflitos. Esta posição de importância fica evidente em vários momentos nas vozes dos entrevistados, como os que seguem.

*Bom... a escola é importante devidamente a sabedoria. Por que sabedoria? Sabedoria hoje nós convivemos com ela. A sabedoria nossa, é a questão tradicional, mas a escola... porque a escola que hoje estamos tendo na aldeia não é escola indígena, mas sim escola do civilizado, então quer dizer, a gente está aprendendo um meio, ela é de super importância pra própria nossa defesa, então isso que ela se torna muito importante. Não porque os alunos vão aprender só pra si, mas sim pra mais tarde ele mesmo se defender e ele mesmo defender a sua comunidade, então por essa razão ela é importante. (Q)*

*É... é muito importante porque cada ano, cada... cada ano... nós índios, estamos mais apertados por causa de fazendeiros, assim na luta do nosso direito... como podemos viver? Como podemos levar a vida assim, pode ser na aldeia, como na cidade, como pode se defender? Como pegar um emprego? Por que não é... (Y)*

*(...) primeiro porque, se as crianças não prepararem, um dia, vamos supor, se o Governo,... O Congresso, principalmente o Congresso aprovar uma lei que possa estar reduzindo as terras indígenas, aí os índios não vão entender de direito. Talvez não vão conseguir manifestar, procurar seus direitos e a sobrevivência vai ficar muito mais difícil. (E)*

Percebemos que os entrevistados colocam a relação índio x não-índios numa perspectiva dicotômica, localizando a escola como pertencente ao *civilizado*, como apontado por (Q) nesta fala, e por outros entrevistados em falas anteriores aqui citadas. Essa dicotomia fica evidente nas expressões usadas por (Q) contrapondo sabedoria tradicional - *sabedoria nossa, é a questão tradicional* - ao saber circulante na escola, o

saber do *civilizado*, deixando claro que a escola da aldeia *não é escola indígena*. Neste sentido a escola deve se estruturar como instrumento de transmissão dos códigos do mundo *civilizado*.

Aparece novamente a representação da escola como instrumento de *defesa*, na perspectiva de compreender os códigos da sociedade do “outro”, para estabelecer relações com este, usando seus instrumentais legítimos com objetivo de se “proteger” de possíveis “enganos”, e assim garantir sua sobrevivência, sem risco de que as Organizações Governamentais possam, através de instrumentos legais, buscar mecanismos que façam com que os índios percam parte de suas reservas.

Na perspectiva do que abordei nos parágrafos anteriores, discutindo a importância e os significados dos movimentos indígenas, Bonin (1998) fala sobre a aquisição do conhecimento formalizado enquanto poder do não-índio localizando-o como instrumento de luta e afirmando que:

*É necessário compreender a estrutura, decifrar as regras da sociedade dominante, conhecer os mecanismos legais de garantia dos direitos, compreender a política oficial para os povos indígenas, ter acesso às informações, enfim, apropriar-se de um instrumental que lhes assegure a autonomia. (p. 139)*

Para participarem das dinâmicas construídas pela sociedade nacional, as minorias se reestruturam e se ressignificam, com instrumentos próprios e adquiridos, negociando sua posição rotineiramente nas relações sociais. Admitir a escola na aldeia, com todos os seus rituais, de saberes e valores ocidentalizados, pode não significar a submissão a rendição à homogeneização cultural destes grupos, mas ao contrário, pode representar uma ação de resistência a este processo, como nos alerta Silva (2000), que entende a escolarização formal para as comunidades indígenas, como instrumento e forma de decifrar a realidade frente à situação de contato, e afirma que este ato *longe de ser uma ‘adesão’ (simples) a nosso modelo, é, nesse sentido, uma estratégia de resistência* (Silva, 2000, p.65). Esta postura também é compartilhada por Bonin (1998) ao afirmar que: *Decifrar este mundo e as regras nas quais se estrutura o sistema de dominação é, então, estratégia de resistência. O conhecimento nestes termos é*



*instrumento para os povos indígenas na luta para a mudança nas relações com a sociedade envolvente* (p.140).

A escola como instrumento para “defesa da comunidade”, como aparece nos relatos aqui descritos teria uma função, sobretudo de resistência, no sentido de que, compreendendo os códigos da cultura envolvente, não só a comunidade indígena conseguiria transitar nesta realidade como também negociaria com os mesmos instrumentos e dinâmicas, marcando sua forma diferente de viver numa sociedade multicultural, mas que se revela homogeneizante sob a perspectiva da oferta de oportunidades. Conhecer e compreender os códigos que regem a sociedade envolvente não significaria simplesmente render-se a eles, (embora a longo prazo, eles viessem a ser naturalizados também em tais comunidades) mas seria imprescindível entender os mecanismos de sua dinâmica, com o propósito de lidar com os mesmos, de forma que passem a ser seus estes mesmos instrumentos de negociações. Incluídos, presentes na história da sociedade nacional sem, no entanto deixar dos costumes tradicionais, ou ao menos alguns, os índios se fariam respeitar pela diferença utilizando os mesmos instrumentos característicos da sociedade ocidentalizada: a palavra escrita, o poder do conhecimento universalmente reconhecido, etc.. Nesta perspectiva Bonin (1998) aponta que

*A escola tem sido percebida como uma possibilidade neste processo de apropriação do conhecimento ‘de fora’. Apropriar-se de novos saberes não significa sobrepor-los ao saber tradicional, mas transformá-los em ‘caixas de ferramentas’.* (p.141)

Através das palavras dos entrevistados abaixo registradas, percebemos que o grupo Paresi tem claras para si as novas instrumentalizações de que necessitam para negociar seu trânsito e permanência nas dinâmicas da realidade da sociedade envolvente. É necessário preparar-se para adentrar estas dinâmicas, caso contrário danos serão sentidos pela comunidade como um todo. A sociedade ocidentalizada se organiza legalmente através de registros e documentos oficiais e que, com o intenso contato e estabelecimento de relações comerciais com esta sociedade os Paresi deveriam apreender estes códigos, que se fazem necessários diante das novas exigências.

*Bom... eu acho que futuramente a escola pode... Pode ajudar né? Porque... Por isso a criança tem que passar na escola*

*ainda... Pra estar conhecendo primeiro a escrita, como tem que fazer, e... Conhecendo o papel, o seu papel que está fazendo, que está assumindo né? Se não conhecer o papel que está fazendo, aí fica muito difícil, porque a... As lideranças todas as vezes que fazem reunião com as organizações, eles não têm nenhuma documentação, nenhum relatório pra estar... Cobrando. Daqui mais algum tempo né? Então isso é uma grande dificuldade das lideranças. (E)*

*A gente vem preocupando com a comunidade e o futuro das comunidades porque, como hoje, no tempo presente tem muitos dirigentes das aldeias, que tem assim, muita dificuldade de procurar seus direitos, de agir na frente das autoridades, e procurar uma alternativa de melhoria de sua comunidade, tem tudo isso né? Então a gente vem preocupando com as demais coisas ainda. (E)*

As dinâmicas políticas, sociais, econômicas, da sociedade ocidentalizada se organizam num sistema de escrita que marca o que é legítimo e o que não o é. As lideranças das comunidades já não mais negociam conflitos intra-étnicos mas, em função de as atividades cada vez mais ocidentalizadas inserirem-se nas rotinas diárias, se faz presente a necessidade de diálogos e negociações com a sociedade envolvente. Projetos devem ser elaborados para aquisição de maquinários agrícolas, obtenção de saneamento das aldeias, provimento de água mais próximo às casas, bem-estar de direito de qualquer cidadão brasileiro, e eles necessitam de encaminhamento burocrático para sua aprovação e implantação. Nas instâncias de órgãos oficiais de financiamento para a concretização destes direitos, a oralidade ou a escrita não normatizada não têm valor para sua obtenção, mesmo que constando em lei que é direito de todos.

Para o acesso a estes bens de direito, atualmente as comunidades, através de seus líderes, contam com a intermediação de funcionários de órgãos oficiais, ainda dependendo de serviços prestados por estes. Insatisfeitos com tal dependência e desejando assumir o direcionamento de ações relacionadas a seu povo, eles percebem a urgência da necessidade de informações, precisando instrumentalizarem-se tecnicamente, através da leitura e escrita, para conduzir seus próprios processos de construção do bem-estar de suas comunidades.

*Se não tiver escola, sem as escolas da aldeia tudo fecha. O Paresi futuramente vai ser um fracasso, porque até hoje em dia, o Paresi não conseguiu caminhar sozinho, assim sem um*

*toque do não-índio, porque se nós fôssemos, tivéssemos mais preparo, mais assim, mais estudo, já tivesse pessoal com faculdade, essas coisas eu acho que seria mais fácil. (X)*

A fala de (X) revela-nos o descontentamento de um povo que, desde o contato com o não-índio, esteve subjugado historicamente a restrições e determinações oficiais que o levou a uma situação de dependência, principalmente por não dispor de instrumentos técnicos para compreensão e subsequente negociação da construção de suas próprias trajetórias, segundo seus desejos e anseios. Nesta perspectiva a escola se constitui como fonte principal de instrumentalização técnica da leitura e escrita que lhe acenará com as possibilidades de acesso aos conhecimentos. Assim se desenha o segundo ponto de análise deste trabalho: a questão o uso da língua portuguesa e língua materna nas escolas da aldeia.

### **5.3 - A questão da Língua**

Como já abordado anteriormente neste texto, uma das perspectivas da escola diferenciada concentra-se na valorização da cultura da comunidade assim como na valorização da língua materna como alternativa frente ao processo homogeneizador, fortalecido pelos crescentes efeitos da globalização.

A língua portuguesa constitui-se em elemento base da estrutura curricular das escolas brasileiras, privilegiando processos de leitura e escrita, que são construções simbólicas características da sociedade ocidental. A questão da língua unificada, como um dos elementos base para construção da identidade nacional - no caso do Brasil a língua portuguesa - é abordada por Oliveira (2000), informando que a imposição desta língua como língua legítima deve-se ao fato de que, historicamente *a política lingüística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas*, (p.84) num processo de “deslocamento lingüístico” .

Tendo refletido sobre o que os Paresi esperam da escola no interior de suas comunidades passo a analisar o ponto mais citado nos depoimentos coletados: o uso da Língua Portuguesa nas atividades escolares. A partir da função da escola como instrumento de ligação e preparação para o convívio no mundo ocidentalizado,

compreendo que a língua portuguesa para este grupo aparece como tecnologia indispensável para negociação do pertencimento ao mundo ocidentalizado.

Antes de iniciar a discussão sobre este tema, evoco aqui duas situações presentes na sociedade brasileira destas últimas décadas, principalmente a partir da intensificação das inovações tecnológicas e da globalização da economia. Elas ajudarão a compreender o lugar do “outro” no qual se encontram os Paresi, ao mesmo tempo em que inúmeras teorias advogam a valorização da língua materna enquanto resistência à homogeneização e instrumento de fortalecimento da etnia frente às tentativas de desvalorização da minoria. Por que estariam eles reivindicando tanto o acesso e domínio da Língua Portuguesa em um momento em que a Lei Federal lhes outorga o direito de escolarizar suas crianças em língua materna? Então vejamos.

O Brasil é composto por uma diversidade populacional que fala a Língua Portuguesa mesmo sendo ela caracterizada por diferenças regionais. Mesmo a Língua Portuguesa assumindo a posição de língua oficial, uma grande parte da população se dedica ao processo de aquisição da língua inglesa, reconhecida atualmente como a língua dos intercâmbios globais. É freqüente, pela população de classe média, a busca de escolas especializadas no ensino principalmente desta língua, com o objetivo de preparar cidadãos brasileiros para o exercício de atividades principalmente turísticas e profissionais.

No Brasil e em todo o mundo ocidental o inglês é amplamente veiculado em formas de música, filmes, marcas de roupas, marcas de produtos alimentícios, bebidas e muitos outros exemplos poderiam aqui ser citados. O prestígio do inglês e dos valores a ele associados (progresso, riqueza, cosmopolitismo, etc.) é tanto, que é comum os pais registrarem suas crianças com nomes comuns aos nomes característicos do eixo norte: William, Jackson, Maicon, Robert, Stephanie, por exemplo. O que estou tentando observar aqui é que os brasileiros são capturados diariamente por inúmeros elementos que tornam a língua inglesa algo “natural” para ser aprendido. Não só a nível mundial, mas no Brasil, o falar e compreender inglês adquiriu status significativo. Além disso, através da língua inglesa é que alguns cidadãos brasileiros garantem sua estabilidade econômica ou, muitas vezes, o próprio emprego, considerando que, em muitas situações, no contexto urbano, a fluência na língua inglesa é o diferencial para nomear um entre muitos candidatos à determinada função empregatícia. Poderia continuar

enumerando uma série de elementos nos quais a língua inglesa se faz presente na rotina de brasileiros e que contribuem para que estes construam a necessidade de aprender e compreender esta língua estrangeira, mas julgo que os que trouxe são suficientes.

A segunda situação que gostaria de ilustrar aqui se refere à presença da língua inglesa nos currículos escolares. O reconhecimento do inglês como língua universal também aparece nos currículos escolares do sistema nacional de educação.

Neste momento me lanço na tentativa de descrever situações, baseadas em minhas observações como coordenadora escolar, nas quais envolvem-se crianças brasileiras, falantes da língua materna, que em processo de escolarização formal, se vêem diante da necessidade de aprendizagem de uma segunda língua, por imposição do currículo escolar. Por mais que elementos do inglês se façam presentes nas rotinas dos brasileiros, como citado acima, para um grande número de aprendizes escolares, o contato com esta língua se faz de forma dolorosa e também, muitas vezes, não significativa. Dolorosa, quando a aprendizagem se torna um elemento de fracasso; não significativa, quando a língua estrangeira se resume ao universo do cumprimento curricular.

O currículo escolar prevê e se “ensinam” verbos, regulares e irregulares, adjetivos, substantivos e tantos outros elementos gramaticais, mas cujo domínio não é suficiente para deixar a criança em condições de formular frases, textos, tanto na oralidade quanto na escrita. Da mesma forma não os habilita a compreender diálogos em filmes ou mesmo letras das músicas executadas e freqüentemente ouvidas em aparelhos sonoros. As informações recebidas na escola não os capacita a compreender frases e palavras estampadas nas roupas ou mesmo em rótulos de diversos produtos.

Com isto, não quero entrar em discussão sobre metodologias e objetivos das escolas quanto ao ensino da língua estrangeira. Também não tenho como objetivo aqui entrar na discussão de políticas lingüísticas ou mesmo ideológicas quanto à inserção da língua inglesa na sociedade e escola brasileira. Pretendo, apenas, mostrar a semelhança desta situação, rotineiramente vivenciada por grande parte de crianças e jovens brasileiros, com a experiência dos índios Paresi falantes de sua língua, que, ao iniciarem seu processo de educação formal, se encontram com uma segunda língua, que lhes aparece da mesma forma que o inglês para muitas crianças brasileiras: sem sentido. Acrescente-se aqui o fato de que, no caso das crianças indígenas, a sala de aula não se

configura em espaço somente para aquisição de uma língua estrangeira, mas para a aquisição de uma série de “conhecimentos” previstos no conjunto curricular que são veiculados nessa língua estrangeira.

Considero importante, também, antes de iniciar a discussão específica que proponho, falar sobre minhas experiências comunicativas com os Paresi. Sobre minhas angústias diante de diálogos intermináveis e ininteligíveis entre eles, quando me sentia absolutamente excluída das cadeias de sons produzidas por adultos, crianças e velhos que sabiam exatamente o que diziam, só eu não os compreendia. Em certos momentos isso me causava raiva, angústia e revolta, pois eles sabiam que eu não os entendia e mesmo assim insistiam em conversar e discutir, na língua materna, assuntos nos quais eu estava diretamente envolvida. Mesmo os que falam relativamente bem a Língua Portuguesa insistiam em usar a língua materna e eu, do lugar que ocupava, o da ignorância lingüística, me sentia às vezes insultada, considerando desrespeitosa esta atitude. Efetivamente, me deixavam intencionalmente fora da discussão e só se dirigiam a mim, em Língua Portuguesa, após terem chegado a alguma conclusão.

Com o tempo de convívio e “pegando no ar” o significado de algumas palavras da língua Paresi, fui identificando nas falas algum sentido da conversa. Na verdade ia fazendo leituras de toda a expressão facial, corporal enquanto falavam. Aos poucos eu ia me inserindo no círculo de discussões e observava as formas usadas em alguns assuntos e conseguia “captar” o sentido da discussão.

Comecei a “entender”, de forma muito rudimentar, o que tentavam dizer. Não conseguia compreender a conversa toda, através das palavras usadas, mas, quando eu estava inserida no contexto da conversa e sabia de que assunto tratavam, começava a me inserir na conversa e às vezes arriscava a dar uma opinião. Eles acabavam achando que eu entendia a língua falada por eles e hoje penso que esta era uma forma de estratégia de poder utilizada por mim. Não entendia nada, praticamente nenhuma palavra, mas o contexto e as expressões gestuais me sugeriam muito mais: em suma, o contexto da conversa me fazia inserir no diálogo. Assim, alguns Paresi construíram o mito de que eu entendo o que falam; uma das professoras sempre brinca, dizendo que não pode mais falar mal dos não-índios, perto da minha pessoa, pois entendo o que falam.

Então fico refletindo sobre a angústia da ignorância<sup>38</sup> de não se compreender uma língua quando necessitamos que isso aconteça, até por situações de sobrevivência.

Talvez eu também tenha construído o mito de que não consigo aprender a língua deles e fato semelhante pode estar acontecendo com eles, achando que o português é “muito difícil”, como afirmam vários entrevistados. Efetivamente não sei falar, não sei usar a expressão lingüística tradicional dos Paresi; o que construí, na verdade, foi a compreensão de algumas palavras isoladas, o que não me permite comunicar e me fazer entender por Paresi que só falam a língua materna.

Tendo feito estas reflexões, me permito utilizar as vozes destes Paresi para referir a importância que eles atribuem ao acesso aos códigos da língua dominante na sociedade nacional. Contrariamente ao que se tem notícia dos movimentos indígenas pelo país, como já citado no III Capítulo deste trabalho, que lutam por e estão construindo seus currículos específicos valorizando e situando a língua materna num status de alta significância no currículo escolar, os Paresi, através das entrevistas, enfatizam a necessidade de a escola privilegiar a Língua Portuguesa. Em princípio, uma surpresa, visto que se tem discutido a questão da valorização da língua materna no processo de escolarização indígena, naquele contexto, há cerca de seis anos. Porém, nessa representação avulta a compreensão do momento que estão vivenciando frente ao intenso contato com as ferramentas ocidentalizadas, precisando lidar e dominar estes novos códigos que atingem sua comunidade.

Considerando a localização da escola no interior das comunidades, que como já abordado em seção anterior, se representa como um elemento externo à vida Paresi tendo basicamente a função de “transmitir” os códigos da sociedade civil, trabalhar a língua materna na escola se afigura como desnecessário para os Paresi, que têm um forte sentimento de identidade e, como já citado anteriormente, orgulho em falar constantemente sua língua materna.

Neste momento, a questão de não querer que se trabalhe a língua materna na escola não se configura como uma negação da própria língua, no sentido de substituí-la pela língua dominante, mas como a compreensão de que se trata da inserção na sociedade nacional e em toda a sua dinâmica. A Língua Portuguesa aparece então como instrumento político de resistência e, se torna imprescindível nas rotinas escolares.

---

<sup>38</sup> Uso este termo no sentido do não conhecimento, da não instrumentalização para.

A questão de valorização da sua cultura e, por conseguinte, de sua língua materna é vista pelos índios como responsabilidade exclusiva da própria comunidade, não precisando da escola, elemento externo com fins específicos, para este objetivo. O orgulho em ser *Haliti* não permite que um elemento da cultura ocidentalizada – a escola - possa ter responsabilidade para trabalhar os aspectos que definem e caracterizam o Paresi. Desta forma, a rotina tradicional e a inserção das crianças na roça, na colheita, nos relatos dos velhos, se configuram em elementos suficientes para reforçar seus aspectos de identidade, como mostram as seguintes falas.

*É, a comunidade quer que os alunos aprendam português, porque... Eles não gostam que ensina a nossa língua, porque nós falamos direto em nossa língua... Todo dia, toda noite, nós não vamos esquecer não. (Z)*

*Porque na aldeia a gente tá sempre falando na língua, nós estamos sempre.... No dia-a-dia é só falando na língua. (X)*

*É... Porque na casa dos alunos, eles falam mais na língua materna... então na escola tem que usar mais na língua portuguesa. (Y)*

*Pede pra trabalhar a língua portuguesa, porque como todos os pais, eles falam que a língua, eles... eles aprendem na casa, na aldeia junto com os mais velhos, com os pais, com os colegas, aí eles falam pra trabalhar mais a língua portuguesa. (X)*

Neste ponto o depoimento de (X) reforça a concepção da exterioridade da escola assim como os limites com que os Paresi conseguem definir coisas que são de escola e coisas de sua tradição, cada uma a ser trabalhada nos seus devidos espaços.

*É... Conhecer a realidade do não-índio né? (P)*

*Na escola... A gente tem que preparar, trabalhar os alunos já trabalhando, mostrando a visão do mundo todo, do Brasil do país, que... Nós índios somos a minoria, nós somos poucos, nós somos pouco e nós temos que estar, o professor tem que estar ciente de mostrar pro aluno a realidade. (X)*



*Nós temos que acompanhar a modernidade, procurar... pra nós procurar nossos direitos porque somos seres humanos perante a Deus. (D)*

Com estas vozes fica clara, como já abordado em seção anterior, a representação do espaço escolar com a função de estabelecer intercâmbio, proporcionar instrumentos capazes de habilitar o Paresi para o trânsito na sociedade ocidentalizada. Percebo que esta perspectiva ainda é premente entre a comunidade, que não percebe a escola como ferramenta de valorização e legitimação de sua própria cultura.

Colocando a questão desta forma, não estou pretendendo fazer uma exaltação à língua dominante, mas, no mínimo, ouvir as vozes dos índios para compreender que eventos produzem estes discursos. Escolhi começar este ponto de discussão pelo relato de (Z), quando fala do porquê da comunidade querer a língua portuguesa como privilegiada na rotina escolar, traduzindo a necessidade atual do contato com os não-índios, cada vez mais presentes nas comunidades indígenas.

*Porque hoje em dia, tem muita coisa que está aparecendo em todas as aldeias... É... Os fazendeiros, as autoridades, quando chegam conversam, quase que os alunos não entendem, quase que os alunos não respondem, quem respondem só os velhos, por isso que eles querem que os alunos aprendam falar o português, falar muito, entender. (T)*

Como já referido em capítulos anteriores, a reserva indígena dos Paresi encontra-se margeada por latifúndios, os quais estão organizados com infra-estrutura equipada com oficinas, postos de abastecimento de combustível, telefone, veículos, equipamentos agrícolas, borracharias, etc. Esta estrutura é aberta para atendimento aos índios, quando estes necessitam dos serviços disponíveis nestas propriedades. Além da utilização da estrutura disponível nas fazendas vizinhas, os Paresi também se empregam nos trabalhos do cultivo agrícola destas áreas. Os proprietários das fazendas organizam uma rotatividade de atividades que empregam um grande número de mão-de-obra no preparo da terra, no plantio, na colheita, na manutenção da lavoura e da terra. Para a execução destas atividades, os jovens e adultos Paresi são contratados, e assim estes encontram fonte de trabalho praticamente o ano todo. Mesmo sendo um recurso financeiro que tem sido muito utilizado pelos trabalhadores Paresi, algumas pessoas das

comunidades indígenas vêm nesta atividade e nesta fonte de renda uma forma de dependência que não precisaria continuar desta forma, caso os Paresi se interessassem pelas atividades escolares, que, segundo a fala de (X), poderiam lhes trazer melhores condições de sobrevivência.

*Quem não tem estudo também sofre na cidade, porque hoje em dia quem tem estudo pode ter um trabalho... um serviço bom, ganhar um bom dinheiro, mas quem não tem, tem que pegar no pesado pra poder ganhar o... o seu dinheiro pra sustentar sua família. (X)*

Quando a entrevistada cita a expressão *trabalho pesado*, se refere ao fato de que os homens que vão pra o trabalho nas fazendas cumprem horários pré-estabelecidos pelo empregador, acordam de madrugada e desenvolvem atividades braçais como fazer buracos pra cerca, capina de lavoura, colheita de grãos que ainda ficaram no solo após a passagem da colhedeira, coleta manual de ervas daninhas no meio das plantações, ou seja, trabalhos manuais que normalmente são executados por pessoas sem qualificação profissional e que exigem muito esforço físico de quem os executa. Em épocas de plantio ou colheita, os homens ficam fora das suas comunidades o período todo que duram estas atividades e, dependendo do tamanho e distância da propriedade, podem ficar até dois meses longe de suas casas e parentes. Apesar de toda a dificuldade, este ainda é um meio que lhes garante um recurso financeiro para sustento de sua família, considerando que o Paresi já depende de muitos benefícios para sua sobrevivência, que precisam ser adquiridos na cidade através de compras em estabelecimentos comerciais.

O trabalho e a situação de vizinhança acabaram por aproximar índios de não-índios nestas propriedades, que se visitam com frequência, pelos mais diversos motivos. Neste sentido, tanto para o desenvolvimento do trabalho nas fazendas quanto em situações de visitas e festas, a Língua Portuguesa se torna a via de comunicação que, entre outros motivos, torna-a língua uma necessidade na comunidade, como podemos observar nas vozes abaixo.

*Mas hoje nós temos também que aprender o português, isso é o principal para a nossa defesa, porque se nós não aprendemos o português, como é que nós vamos se defender? Então amanhã ou depois o povo vem aí, pergunta,*

*nós não sabemos falar, então isso é de super importância, principalmente hoje a gente tá questionando né? (Q)*

Se, no passado histórico, a luta dos índios brasileiros se fazia empunhando armas, atualmente os Paresi entendem que sua principal arma é o domínio da Língua Portuguesa. Considerando esta adesão a ela como *uma estratégia de resistência*, me utilizo novamente dos apontamentos de Silva (2000) e, compreendo que, além de resistência, se configura num instrumento de luta de poderes, entendido aqui na perspectiva de Foucault, como uma ação sobre outra ação. Estas estratégias de poderes estão entrelaçadas, difusas, numa “rede capilar”, nas palavras do filósofo.

Além da situação da comunicação com os não-índios, a Língua Portuguesa se torna elemento essencial nas rotinas escolares, tendo em vista que todo material didático disponível está estruturado nesta língua. Desta forma, se o aluno não domina os códigos desta língua, também não conseguirá construir e dominar os conhecimentos contidos no currículo escolar, o que poderá estar produzindo o elevado índice de reprovações e evasão escolar nas escolas da aldeia. Esta situação aparece claramente nestas falas. (Os grifos se referem à minha intervenção na entrevista)

*Na quarta série tem dois alunos, R. e G. eles sabem... Sabem responder o que passei, porque então, eles entendem o português... entendem o português”. (P)*

*É que tem dificuldades. O aluno que já sabe falar em português... ele já tá passado né? Não passa dificuldade não. (P)*

*Eu via que os alunos tinha muita dificuldade pra aprender, e quem já sabia pegava o ritmo, mas quem não sabia... **quem já sabia o que?**<sup>39</sup> Sabia...já sabia ler e escrever... já falava o português pegava o ritmo rápido, mas quem não falava o português ainda não sabia, até que eu explicava pra eles em português eles não entendiam, e eu tive dificuldade”. (X)*

*É por isso que muitas pessoas reprovam assim... Sabem escrever, mas só que eles não entendem quase a língua portuguesa (X)*

*É mais português pra envolver mais um pouco né? Ficar mais fácil pra eles, pras crianças. (C)*

---

<sup>39</sup> Intervenção minha.

Outra questão levantada pelos entrevistados que se revela importante, devido à frequência nos depoimentos, se refere à questão da continuidade dos estudos na cidade, já que a oferta nas escolas da aldeia é somente até a quarta série do ensino fundamental. Uma das justificativas dos entrevistados de considerarem a escola da aldeia “fraca” concentra-se no fato de serem constantes as reprovações e desistências quando os alunos vão continuar seus estudos nas escolas da cidade. Alguns entrevistados analisam este fracasso como sendo resultante da falta de compreensão e uso da Língua Portuguesa, como vemos abaixo na fala de um dos professores da escola da aldeia, comentando sobre as solicitações dos pais em relação ao uso da língua portuguesa na rotina escolar.

*Aí eles falam pra trabalhar mais a língua portuguesa, porque quando vai pra cidade tem que saber falar o básico de português, se não sabe falar, se fala mal também fica difícil, se não sabe expressar direito o português fica difícil quando vai pra cidade estudar também, aí ele vai ter muita dificuldade em conversar em escrever também corretamente. (X)*

*(...) porque se você só fala na língua quando você vai pra cidade você vai ter dificuldade pra falar, pra entender, pra fazer as atividades, entender o que a professora ou outra pessoa ta falando pra você. Se você não sabe, uma pessoa manda você fazer uma coisa, pegar alguma coisa se você não conhece, você não vai ser capaz de pegar, isso eu acho que é importante (X)*

*Então na cidade ele já reprova por causa que ele não entende quase tudo da língua portuguesa, sabe escrever tudo né? Mas na fala assim, na hora de responder algumas perguntas na prova, então ele fica com muita dificuldade para responder. (Y)*

*(...) sobre negócio de escola da cidade, então que o problema maior de tudo, eles estão enfrentando é... o problema é o português né? Então aqui... aqui a gente acabou já dizendo aqui atrás, já um pouquinho atrás, que a gente falou sobre questão da leitura né? Então o aluno, ele tem que aprender o português corretamente, porque como é que ele vai se enfrentar... porque lá na cidade é uma forma diferente do que na aldeia, porque aqui na aldeia a gente fala o idioma né, que é o nosso tradicional, agora lá na cidade você tem que falar o português, então você tem que aprender o português pra você daqui sair da aldeia pra cidade pra você não enfrentar essa dificuldade. (Q)*

Com estas dificuldades apresentadas pelos entrevistados, poderíamos nos perguntar: como então as crianças chegam ao final da quarta série? Como terminam a quarta série do ensino fundamental, que está todo estruturado em Língua Portuguesa sem compreendê-la e dominá-la? Embora este não seja o objetivo principal deste trabalho, me arrisco a fazer algumas inferências que poderão ser objeto de investigações futuras. Penso que o fato de as crianças não conseguirem sucesso na vida escolar nas escolas da cidade, como apontado pelos entrevistados, não significa que estes alunos não conheçam ou mesmo não compreendam os conteúdos curriculares trabalhados, já que o problema está na expressão e verbalização destes “conhecimentos” na Língua Portuguesa. A rotina na escola da aldeia se caracteriza pelo fato de o professor “traduzir” os conteúdos do livro didático para a língua materna; desta forma o aluno “compreende o conteúdo” (ou uma versão dele), mas não o expressa na Língua Portuguesa. Nas escolas da cidade os professores só falam em português e, por mais que os alunos captem algo do que o professor está explicando, não conseguem estabelecer diálogos com o professor nesta língua e, assim, são considerados como alunos que “não sabem o conteúdo”. Caso houvesse professores, nas escolas da cidade, que falassem a língua Paresi e trabalhassem os conteúdos curriculares utilizando-se desta língua, poderíamos pensar que o número de evasões e reprovações de alunos Paresi em escolas da cidade poderia ser menor.

Percebendo toda esta dificuldade em continuidade de estudos e percebendo que os alunos desistem da escola ainda sem terminarem a quarta série do ensino fundamental, os pais preferem e solicitam ao professor que “ensine” a língua portuguesa na escola.

*Agora eu estou vendo muitos alunos que não sabem a língua portuguesa... Eu acho que dá de dar aula de português na primeira série, porque muitas crianças tem facilidade de falar na língua portuguesa, mas só que ninguém ensina falar português. (Y)*

*Aí acho que na sala de aula tem que falar em português com eles, porque ali eles estão aprendendo a língua do branco né? Não língua do índio, então nesse caso aí tem que falar o português, nem que o aluno fala na língua, tem que responder em português. (R)*

*É mais português pra, envolver mais um pouco né? Ficar mais fácil pra eles, pras crianças. Esse daí não é dizer que não é pra mim, não é só pras minhas crianças, não, é para as crianças tudo que freqüentam nossa escola, aí seria bom né? (C)*

*É, eu acharia, eu acharia ensinar mais a língua portuguesa, ensinar negócio de homem branco né? Tudo, tudo... Agora de nosso eu acho que não era interessante ensinar pras crianças porque as crianças assistem tudinho na aldeia né? Brincadeiras do índio, o que é.... De festa né? (F)*

Embora considerando a escola enquanto espaço para o ensino da Língua Portuguesa também encontramos vozes que indicam que esta responsabilidade não seria somente desta instituição, mas os pais e a comunidade deveriam ter um papel ativo neste processo.

*Eu também, uma parte, tem que ser a mãe e o pai do aluno tem que conversar em português um dia né? Assim o aluno tem facilidade pra aprender o português. Se no idioma direto é difícil pra entender língua portuguesa. (P)*

#### **5.4 - A disciplina**

Outro aspecto freqüentemente citado pelos entrevistados se refere ao comportamento dos alunos e à valorização da ação do controle disciplinar por parte do professor. Para discutir esta questão inicio retomando aspectos apresentados no IV Capítulo, subseção intitulada *A escola e o disciplinamento: a fábrica de sujeitos*, lembrando que a instituição escolar, de princípios iluministas, com a qual o Paresi teve contato nos últimos cem anos, tinha objetivos assimilacionistas no sentido de “torná-los civilizados” para o bom convívio com a sociedade ocidentalizada; para tal, o controle disciplinar sobre o corpo, a docilização deste se fazia imprescindível. A proposta da “escola diferenciada”, que fosse minimamente coercitiva, propondo respeitar e valorizar a cultura tradicional e saberes locais, é uma construção processual recente entre este povo, ainda em construção de significados.

Ao falarem da situação de escolarização atual, os Paresi deixam claro que crêm que a escola não vem cumprindo seu papel enquanto produtora de saberes que os leve à

situação de igualdade em relação aos não-índios, sendo que apontam como um dos fatores causais deste fenômeno a falta de interesse das crianças da aldeia e recorrem à falta de eficiência do dispositivo disciplinar, coercitivo e punitivo para corrigir esta questão.

A representação da construção do saber com base na disciplinarização dos corpos me parece clara nas falas dos entrevistados. Nesta perspectiva estabelecem comparação, numa relação temporal - antigamente/atualmente - referindo-se à configuração da escola de princípios modernos que, através de procedimentos disciplinares, controlava e assegurava a permanência do aluno nas atividades escolares, enquanto que nos dias atuais esta questão não viria se efetivando, como percebemos nas falas abaixo:

*Mas hoje em dia quase que eles não interessam mais... Quando bate o sino pegam o estilingue, pegam a flecha e some no mato. É assim, mas o tempo da Juliana e esses outros não era como hoje em dia. (Z)*

*Mas hoje em dia a gente está tentando com essas crianças, quase que eles não aprendem porque eles não ficam prestando atenção, quando a gente fala, quando a gente conversa com eles, eles abaixam a cabeça, ficam só desenhando, não escutam nada... e quando a gente fala com os alunos eles não prestam atenção, pegam o estilingue vão pra fora, ficam brincando atrás de passarinho, pegam flecha, brincando, por isso não aprendem. (Z)*

Observamos que o Paresi acredita na relação causa/conseqüência do binômio “disciplinarização x aprendizagem”, conforme preconizavam os ideais iluministas de educação, que implicavam em produzir um sujeito organizado, disciplinado para estabelecer relações num mundo, também organizado, de bases normativas. Assim a escola teria a função de disciplinar, organizar a sociedade diante das novas relações, tirando do aluno o estado “puro”, “natural”, instrumentalizando-o para o convívio com a sociedade envolvente. Tratando da escola enquanto produtora de sujeitos disciplinados, Veiga-Neto (2001) se vale das palavras de Kant para afirmar que *disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.* (p. 11) Posso ainda me utilizar de Foucault (2000) que trata a disciplina como abrangendo os *métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a*

*sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.* (p.118) Na perspectiva aqui discutida, os Paresi entrevistados foram interpelados pelo discurso da “ordem do mundo”, no qual a escola se fundamenta com princípios e ações disciplinares, capturando o sujeito de modo a produzi-lo segundo a perspectiva normativa da sociedade hegemônica e assim se sentir pertencente a ela.

Considerando que os Paresi estão numa condição de minoria étnica, mas constantemente interpelados por discursos da sociedade majoritária, que, por sua vez, conferem valor e status social ao indivíduo que cumpre com os requisitos de uma norma construída, culturalmente, a “disciplina”, para este povo, passa a representar uma ferramenta que permitirá ascender socialmente nesta sociedade. Portanto, a escola deve trabalhar no sentido de produzir comportamentos disciplinares, aceitáveis, que conduzirão futuramente os alunos à condição de cidadãos “civilizados”: cidadãos da sociedade nacional.

A postura das escolas missionárias, pautada pelo rígido controle e punição, me parece ainda “desejada” por este grupo, que entende a disciplinarização de corpos necessária para desenvolver “bons hábitos”, como faziam as missões religiosas na “civilização” dos hábitos dos nativos. Consideram que este tipo de ação teve seus benefícios enquanto produtora dos comportamentos aceitáveis pela sociedade envolvente. A punição é valorizada e desejada como tecnologia de controle e produção destes comportamentos aceitáveis.

*...se o aluno não prestava atenção tinha que colocar na parede, de castigo... (Y)*

*... porque é o internato tem que obedecer as regras né? Conforme é pra ser, então era uma coisa interessante pra nós na época, porque muitas vezes a criança é mal educada, enfim, então pra evitar esses tipos de coisa a gente aprendeu muitas coisas com eles também... (Q)*

*Tinha que cumprir tudinho, né, se eles pedissem pra gente fazer uma tarefa, então tinha que ser feito porque se não fizesse a tarefa de casa, tanto faz da sala de aula, aí existia aquele tal de castigo, né? a pessoa ficava de castigo durante uma hora, duas horas mais ou menos, e se fosse quase no final da aula, aí os alunos que ficavam de castigo, eles continuavam na sala de aula e os outros saíam, então quer dizer, até cumprir o horário marcado, né? aí depois saia, mas tinha que cumprir as regras dele tudinho, fazendo as tarefa”. (O)*



Para cumprir a função de “inserção” e “pertencimento” ao mundo ocidentalizado, através do processo de escolarização de postura moderna, seria necessário que as crianças fossem capturadas pelos códigos normativos deste, se construíssem como sujeitos disciplinados e autogovernáveis, de forma que a docilização de seus corpos se tornasse imprescindível para circulação na sociedade envolvente urbana, que tem suas regras e normas bem estabelecidas. Aos que não as cumprem restaria a punição, a desvalorização ou mesmo a exclusão do grupo. Nesta perspectiva, volto a apoderar-me da reflexão acima construída, em que situo a escola como elemento “estrangeiro” à comunidade Paresi, que tem como função principal a transmissão dos instrumentos e códigos simbólicos do mundo ocidental. Entre estes códigos, a disciplinarização desponta como importante ferramenta para compreensão e apreensão da organização espaço-temporal da sociedade envolvente. Neste aspecto, Veiga-Neto (2001) bem coloca a importância desta ferramenta para o mundo moderno, localizando a escola como instrumento de produção deste dispositivo:

*Assim, se para vivermos civilizadamente no mundo moderno é mesmo necessário um mínimo de disciplinamento, então as crianças ainda devem ir à escola.(p.9).*

O Paresi expressa a representação de que, para pertencer, circular e se fazer respeitado no mundo ocidental, a escola se situa como importante instrumento que deve instrumentalizar as crianças para esse convívio; nesta perspectiva, compreendo que este grupo foi capturado pelo discurso iluminista de “civilizar-se através da escola”. Como Veiga-Neto (2000) comenta sobre a função escolar, enquanto produtora deste dispositivo corporal, *faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da menoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história* (p.50). É desta forma; apreendendo os modos de vida e enquadrando-se nas rotinas e códigos disciplinares que confeririam o pertencimento e aceitação na sociedade envolvente, que o Paresi compreende sua condição de agente de sua própria história. Somente dominando os códigos disciplinares da sociedade envolvente, pode estabelecer negociações que (re)dimensionem sua identidade e sociedade.

Fica claro, nas vozes abaixo, que o Paresi entende que, sem o estabelecimento do comportamento disciplinar adequado, a criança não conseguirá construir os novos saberes, tão necessários para o convívio e negociações com a sociedade envolvente.

*Atrapalha porque, se eles tiverem andando muito, às vezes eu estou explicando no quadro e eles não estão prestando atenção aí isso dificulta muito a aprendizagem deles porque se eles não prestam atenção como é que eles vão aprender? (X)*

*Agora o professor, por exemplo, o professor da aldeia passa tarefa no quadro e os alunos ficam lá conversando com outro, não presta atenção no quadro então nesses casos aí, os aluno não aprende, aí o aluno não aprende mesmo porque ele não presta atenção no quadro, presta só na conversa deles. (R)*

Tendo em vista a valorização do controle disciplinar, para que se efetivem aprendizagens, a comunidade considera tarefa do professor exercer um controle mais rigoroso no que se refere ao comportamento do aluno.

*Pode ser né, se não respeita o professor tem que falar mais duro com ele, educar, mais respeito. (U)*

*...então nesses casos aí o professor tem que ser meio duro com os alunos. (R)*

*É... acho que... tem que chamar atenção... acho que é a obrigação do... do professor (C)*

*...aí uma vez eu falei com (Z) que tinha que chamar a atenção das crianças (F)*

Neste sentido, compreendemos que o Paresi está subjetivado pela perspectiva da escola de princípios iluministas, apesar de todas as discussões que têm sido empreendidas nos últimos anos para a construção de uma escola diferenciada, que respeite e valorize os aspectos culturais do grupo. Na perspectiva desta forma de “desejar” a escola, de expressões modernas, onde os aprendizes ocupam lugares, espaços determinados, dentro de uma organização temporal, segundo uma hierarquia de saberes a serem construídos, o Paresi expressa seu descontentamento pela desorganização dos alunos no ambiente escolar, como aparece nos depoimentos abaixo:

*(...) eles não sentam! Eles saem toda hora lá fora... eles... vão na carteira do coleguinha, eles ficam fazendo bagunça. (X)*

*Quando a gente fala com os alunos eles não prestam atenção, pegam o estilingue vão pra fora, ficam brincando atrás de passarinho, pegam flecha, brincando, por isso não aprendem (Z)*

*Quando bate o sino pegam o estilingue, pegam a flecha e some no mato (Z)*

*Porque a criança faz muita bagunça na sala, né e o professor fica assim no quadro explicando para eles... o professor escreve no quadro e eles não prestam atenção (K)*

Este aspecto da importância de a criança ocupar “seu espaço específico”, previamente determinado pelo professor e pela instituição, para desenvolver sua aprendizagem, está bem tratado por Foucault (2000) ao analisar os dispositivos que sustentam a disciplinarização de corpos e afirmar que *importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos.* (p.123) Não se configurando esta ordem disciplinar, não “localizando” e controlando o corpo, o domínio sobre este não se configura; logo o professor “perde” o controle do aprendiz e, por conseguinte, não estabelece a relação de controle de sua aprendizagem.

Esta questão da organização espacial, enquanto dispositivo de manutenção da ordem disciplinar, aparece como fator complicador, tendo em vista que o funcionamento da escola nas aldeias se caracteriza por salas multisseriadas, devido ao baixo número de alunos matriculados, nas quais alunos de diferentes idades e séries escolares se misturam na rotina escolar.

*Além disso eu tenho uma outra dificuldade que... tem muitas séries iniciais né?, e além disso tem as faixas etárias né, de 7 anos até 23 anos. Tem alunos que tem paciência tem os alunos impacientes né, que não ficam em silêncio na sala de aula, ficam se movimentando. Enquanto eu estou explicando pra outra turma o restante é... nem faz atividade de sala, fica levantando, e perturbando os colegas, sai e entra. (E)*

Neste aspecto encontramos também mais um elemento valorizado pela concepção moderna de escola em que a organização e distribuição dos alunos no espaço escolar se revela dispositivo imprescindível na construção e transmissão de saberes.

Estas vozes dos entrevistados me fazem refletir que permanecer em um espaço limitado e com tarefas também limitadas, com tempos específicos para serem desempenhadas não se configura atividade fácil a ser cumprida por crianças Paresi. Isso também se apresenta como dificuldade para as crianças não-índias, o que levou ao desenvolvimento de inúmeras metodologias “prazerosas”, “diferenciadas”, cheias de atrativos. Tendo em vista que, em sua cultura tradicional, a criança Paresi tem seu tempo livre para brincar e “aprender” sobre sua cultura em todo o território de sua comunidade, permanecer em sala de aula se revela doloroso. Em suas *Hati*, não há delimitação de espaço, não há linhas divisórias concretas de impedimento de acesso nos espaços em que circula. Da mesma forma, os limites da aldeia são amplos, e nela a criança se transforma em adulto sem a representação de “espaços específicos” a ocupar.

A fala da entrevistada (X) aponta a necessidade de reflexão diante do conflito, que me parece premente entre as necessidades de uma postura disciplinar para o “saber” e as características culturais de ações infantis.

*A criança... ela não tem esse costume de ficar parado só num lugar, ela tem o costume de tá brincando, ela é livre pra brincar. (X)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, gostaria de inicialmente, tecer alguns comentários sobre a sensação de uma pesquisadora que, com certo prazer em não “carregar” nos ombros os rigores da metodologia científica, característica da modernidade, se permitiu, no decorrer do trabalho proposto, “provar e beber da água” que jorrava da fonte das emoções. Desta forma me senti muito à vontade de, sem receio, demonstrar passionalidade, expressar meus sentimentos, ansiedades, desejos, etc., em vários momentos ao apresentar a construção e a trajetória de meu trabalho.

Devo registrar aqui, também, o quanto me senti temerosa, angustiada e duvidosa quando ouvi todas as falas dos índios entrevistados e me deparei com a expectativa de que este grupo deseja um trabalho com a Língua Portuguesa, que lhes “ensine” as *coisas do branco*, de forma que eles consigam transitar e negociar em melhores condições com a sociedade envolvente. Por algum tempo, me senti na “contramão” da história. Sim! Pois todas as discussões atuais que vêm sendo implementadas sobre educação escolar indígena e lingüística, toda a retórica se concentra na valorização das línguas maternas, de forma que estas não sejam sobrepujadas pela língua nacional. Esta sensação também se deve ao fato de que os movimentos de professores indígenas reivindicam uma escola diferenciada, de valorização da cultura tradicional, e eu tinha, em minhas mãos, o relato de pessoas da comunidade afirmando que a escola, na aldeia, *é do civilizado* e, assim, deve ensinar *as coisas do branco*. Eu havia proposto, como objetivo de meu trabalho, buscar quais os atuais dilemas que permeiam as escolas das aldeias indígenas de Tangará da Serra, através das vozes das pessoas destas comunidades, mesmo

considerando que poderiam não corresponder a minhas expectativas iniciais. Assim o fiz.

Desejo, também, declarar a paixão de trabalhar com o povo Paresi. Um grupo que, em cerca de 300 anos de contato com os não-índios, sofreu os mais atrozes tipos de violência contra seus corpos, suas identidades étnicas, seus saberes, sua terra, enfim, sua forma tradicional de vida, mas que, apesar disso, faz questão de manter forte o orgulho em ser um *Haliti*. Um povo que, com a forte e cada vez mais freqüente, inserção de instrumentos do mundo ocidentalizado em sua rotinas tradicionais, não sucumbe e não se “entrega” passivamente aos processos homogeneizadores que têm permeado o mundo globalizado. Um povo que tem escolhido e apreendido os instrumentos simbólicos do mundo ocidentalizado como “seus” instrumentos de luta de poderes que lhes garanta a sobrevivência sem, no entanto, deixar aspectos básicos da cultura tradicional. Um povo que vive *na fronteira*, buscando, mesmo que em meio de conflitos e dilemas, ressignificar suas identidades, frente às atuais configurações de mundo.

Em meu entendimento, a escola se apresenta nesta perspectiva: *Na fronteira*. De um lado, as discussões promovidas pelos movimentos dos professores índios, juntamente com o amparo legal que lhes legitima o direito a uma escola diferenciada, que valorize suas características culturais tradicionais e privilegie sua língua materna. De outro, a representação de um instrumento que se apresente em condições de prover a comunidade com informações suficientes para permitir o acesso às dinâmicas da sociedade ocidentalizada, de forma que eles possam usufruir de todos os bens de direito de qualquer cidadão brasileiro.

Não há mais como se pensar que os Paresi possam viver isolados em suas aldeias, distantes das relações com a sociedade envolvente. Como já aponte em vários momentos neste trabalho, suas rotinas tradicionais se misturam cada vez mais com elementos desta cultura. As questões básicas para sua sobrevivência já estão numa forte dependência da dinâmica ocidental, de forma que, entre outros elementos, o dinheiro assumiu um lugar de grande importância, tendo em vista que já não mais podem depender exclusivamente dos recursos naturais, para sua alimentação, vestuários, medicamentos, etc. Nesta condição, o trabalho em fazendas vizinhas, ou mesmo em postos de serviço da FUNAI, ou outros setores, aparece como fonte de recursos financeiros para subsistência de suas famílias.

São ampliadas as áreas para plantio, onde as lavouras, - que antes se caracterizavam para subsistência e produzem agora, também, para comercialização externa - passam a cada dia, ser mais freqüentes, o que estabelece a necessidade de novas tecnologias e conhecimentos para o cultivo e manutenção da mesma. O aparecimento das associações representativas das comunidades exige conhecimento técnico para conduzir os processos de aplicação e recebimento de recursos financeiros, assim como para elaboração de projetos reivindicando melhorias de qualidade de vida para as comunidades.

São inúmeras as situações arroladas pelos entrevistados que vêm justificar o porquê entendem a necessidade da escola enquanto provedora de informações sobre a sociedade envolvente, para conduzir estes novos processos. Diante das rápidas transformações provocadas principalmente pela inserção de instrumentos tecnológicos nas comunidades, que redimensionam sua rotina, o grupo Paresi se vê na necessidade de apreender estes novos códigos que regem a nova ordem para eles. Tendo em vista a implantação da escolarização formal, ainda no início do século XX, com objetivos integracionistas, este grupo construiu a representação de escola sob esta característica, desta forma e compreende esta instituição como a responsável para informar sobre estes códigos e prepará-lo para a convivência no mundo ocidentalizado, assim como para apreender os códigos de uso dos instrumentos tecnológicos.

Nesta perspectiva a Língua Portuguesa aparece como elemento prioritário para as comunidades, representando o veículo, a ferramenta que lhes dará acesso e compreensão a todos os outros, dos códigos que regem a sociedade ocidental. O Paresi compreende que toda dinâmica da sociedade envolvente está estruturada sobre a língua nacional; desta forma sem o domínio da mesma, não há como transitar e negociar com a sociedade envolvente.

Com o domínio desta língua, o Paresi pode estabelecer uma relação de luta, marcando sua posição na sociedade dos “civilizados”. Neste sentido, o uso e domínio dos códigos simbólicos da Língua Portuguesa se prestam ao exercício de poder. Dominando-a poderão ter acesso a todos os documentos que lhes garantem os direitos legitimados nas legislações, em todas as esferas e desta forma acreditam que não poderão mais ser enganados. Não precisariam mais de “brancos” para reivindicar *por* eles.

Acreditam eles que os conhecimentos escolares, tendo como requisito a compreensão da Língua Portuguesa, darão subsídios para pessoas Paresi continuarem seus estudos nas escolas da cidade, inclusive cursando o ensino superior, de forma que no futuro tenham os seus advogados, juízes de direito, agrônomos, professores, etc. Assim constroem a representação de que a Língua Portuguesa, através da escolarização nas aldeias, se constituirá em instrumento que viabilizará a inserção do Paresi nas mesmas condições dos não-índios, em termos de status profissional e social.

Considerando-se a representação construída pelos Paresi, de que a função da escola é de provedora de informações e instrumentalizações para circulação e trânsito disciplinado no mundo ocidentalizado, reflito que a questão disciplinar está diretamente relacionada à questão da compreensão e uso da Língua Portuguesa. Reconhecendo-se que a escola está estruturada de forma a privilegiar tal língua, os aprendizes, não conseguindo compreender e usar os códigos, falado e escrito, da mesma acabam por executar, mecanicamente, atividades sem sentido para sua rotina, o que poderá estar produzindo estes “comportamentos indisciplinados”, já que se situam num ambiente com rotinas escolar que ainda não têm significados.

A questão da compreensão e uso da Língua Portuguesa provoca um certo descompasso entre o que a escola espera dos alunos – aprendizagem de uma série de conteúdos - e que os alunos esperam desta instituição; daí, o desinteresse, referido pelos entrevistados, poder ser entendido como resultado do sentir-se “deslocado” e “descolado” da criança em relação ao contexto escolar.

Reflito também que, ao iniciar sua vida escolar na aldeia, a criança está em pleno processo de construção de sua identidade étnica, como já apontado, “aprendendo a ser *Haliti*”, de forma que as atividades comunitárias, sim, são atividades significativas, mas a escola – elemento estrangeiro, não lhe acena com atividades relevantes no sentido de delas necessitarem. A escola representa uma obrigação construída pela comunidade, porém, por mais que insista em lá se fazer presente, a criança não estabelece relação de valor e sentido nas atividades escolares propostas, que, costumeiramente, estão distantes de seu contexto e uso diário.

Embora as crianças demonstrando esse desinteresse pelas atividades escolares, os entrevistados – da forma como representam a importância da escola, expressam que alguma alternativa deve ser proposta para se reverter este quadro. Nesta questão,



percebo que atribuem relevância à participação dos pais no processo de escolarização formal das crianças, assim como de sua permanência neste espaço institucionalizado, como apontado em vários depoimentos. Surge então um questionamento que poderá desdobrar-se em objeto de futuros estudos e compreensões: Por que os pais expressam e atribuem tanto valor à educação formalizada, se os próprios pais (que formam a comunidade) em diversas situações se mostram indiferentes ao fato de as crianças permanecerem ou não na escola, conforme os relatos aqui registrados?

O que foi apresentado aqui não constitui conclusões definitivas e fixas. São apenas reflexões, tendo em vista o atual momento em que vive este grupo e o lugar em que neste momento me situo. Os dados coletados poderão receber novos olhares, em tempos e espaços outros, que venham a conferir-lhes novos significados, assim como outras poderão ser as vozes em outros momentos e circunstâncias.

Considerando que este trabalho se propôs a levantar quais os dilemas atuais das escolas em aldeias indígenas de Tangará da Serra-MT, abre-se aqui um leque de possibilidades investigativas para o futuro, que deverão ser consideradas, tendo em vista a vontade e o desejo presente nos Paresi de fortalecimento desta instituição, como apareceu nas falas aqui apresentadas.

Fica claro que o desafio continua: como encaminhar as atividades nas escolas da aldeia de forma que não atuem servilmente para a homogeneização e ao mesmo tempo lhes garantam as informações e instrumentalizações tão desejadas para sua plena circulação no mundo ocidentalizado, sem que os Paresi se sintam “diferentes” ou mesmo “excluídos” pela diferença, pelo estigma?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. *O Racismo nos Livros Didáticos*. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org). *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

ARELLANOS, Vilma Duque e FREEDSON-GONZÁLES, Margaret. *Hacia um diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana: el caso de los Altos Chiapas, México*. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar indígena de Mato Grosso. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação. Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá: 1998.

ÁVILA, Ivany Souza. *Por onde andamos nas discussões sobre alfabetização?* In: DALLA ZEN, Maria Izabel H. e XAVIER, Maria Luiza M. (Orgs) *Ensino da língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Formação de Professores Índios: Limites e Possibilidades*. In: SECCHI, Darci (Org). *Urucum, Jenipapo e Giz*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

BIGIO, Elias dos Santos. *Cândido Rondon: a integração nacional*. Rio de Janeiro, Contraponto: PETROBRÁS, 2000.

BONIN, Iara Tatiana. *Professores Indígenas: Resistência em movimento*. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar indígena de Mato Grosso. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação. Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá: 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e Cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Notícias recientes sobre la hibridación*. Disponível em [www://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html](http://www://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html). Acesso em 14/12/2000.

CHAMBOULEYRON, Rafael. *Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista*. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais - Para além das fronteiras disciplinares*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2000.

COSTA FILHO, Aderval. "*Mansos Por Natureza*". *Situações Históricas e Permanência Paresi*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1996.

DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, poder e ensino da língua*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1987.

DALLA ZEN, Maria Izabel H. e MUTTI, Regina Maria V. *A prática de ensino de língua portuguesa e literatura e a pedagogia de projetos*. In: DALLA ZEN, Maria Izabel H. e XAVIER, Maria Luiza M. (Orgs) *Ensino da língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FERNANDES, Joana. *Índio – Esse Nosso Desconhecido*. Cuiabá: Editora da UFMT, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. *Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GAZZETTA, Marineuza. *Projeto Tucum: Um programa de formação de Professores Indígenas para o magistério*. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar indígena de Mato Grosso. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação. Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá: 1998.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GORE, Jennifer M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Revista Educação e Realidade. Vol. 22, nº 22. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.

\_\_\_\_\_. *A identidade Cultural na Pós Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. *Identificação e Delimitação de Área Indígena "Estação Rondon" (Estação "Parecis") - Diamantino/MT. Portaria FUNAI/BSB/308/93-06*. In: MALDI, Denise (Org.) *Direitos Indígenas e Antropologia: Laudos periciais em Mato Grosso*. Cuiabá: Editora Universitária da UFMT, 1994.

\_\_\_\_\_. *“Índios de Rondon. Rondon e as linhas telegráficas na visão dos sobreviventes Uaimaré e Caxiniti, grupos Paresi.”* Rio de Janeiro: UFRJ/Museu nacional. Tese de Doutorado.

MENDONÇA, Terezinha Furtado de e VANUCCI, Maria Paula de Freitas. *Projeto Tucum – formação de professores Indígenas*. In: SECCHI, Darci (Org). *Urucum, Jenipapo e Giz*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. *Etnia, Raça e Nação: O Currículo e a Construção de Fronteiras e Posições Sociais*. In: Costa, Marisa Vorraber (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

MONTE, Nietta Lindenberg. *Problemas de um Currículo para a Educação Intercultural e Bilíngüe*. In: SECCHI, Darci (Org). *Urucum, Jenipapo e Giz*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito lingüístico*. In: SILVA, Fábio Lopes da. e MOURA, Maurílio de Melo. *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. *Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação de Mestrado.

POPKEWITZ. Thomaz S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras. Associação de leitura do Brasil, 1996.

ROZEIRA, Milton. *Tangará da Serra*. Campo Mourão, 1999. (no prelo)

SANTOS, Milton. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida Pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena*. In: MORI, Angel Corbera e NASCIMENTO, Adir Casaro. *Educação Indígena e interculturalidade*. Cadernos CEDES. Nº 49. 1ª ed. Campinas: CEDES, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira et alii. *O Processo Histórico de Mato Grosso*. Cuiabá, Editora Universitária da UFMT, 1990.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: ZACCUR, Edwiges (Org). *A magia da linguagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUZA, Hellen Cristina de. *Entre a Aldeia e a Cidade: Educação Escolar Paresi*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 1997.

TELLES, Norma. *A Imagem do Índio no Livro Didático: Equivocada, Enganadora*. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org). *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VARELA, Julia. *O Estatuto do saber pedagógico*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo José. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. *Culturas e currículo*. Disponível em <http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/serção.htm> Acesso em 25/11/2000.

\_\_\_\_\_. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Secretaria do Estado de Educação. Coordenadoria de política Pedagógica. Equipe de Educação Escolar Indígena. *Projeto Tucum – Relatório Final (Versão preliminar)* Cuiabá: 2001 (digitado)

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.