

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA ANTONIA DE QUEIROZ

**EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CHIQUITANO: O CURUSSÉ COMO EXPRESSÃO DAS
PRÁTICAS CORPORAIS EDUCATIVAS**

Cáceres

2013

LETÍCIA ANTONIA DE QUEIROZ

**EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CHIQUITANO: O CURUSSÉ COMO EXPRESSÃO DAS
PRÁTICAS CORPORAIS EDUCATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Beleni Saléte Grandó.

Cáceres

2013

© by Letícia Antonia de Queiroz, 2013.

Queiroz, Letícia Antonia de.

Educação da criança Chiquitano: o Curussé como expressão das práticas corporais educativas./Letícia Antonia de Queiroz. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

116 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientadora: Beleni Saléte Grandó.

1. Movimento indígena. 2. Povo Chiquitano. 3. Curussé. 4. Educação indígena. I. Título.

CDU: 376.74(=81/=82)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres.

LETÍCIA ANTONIA DE QUEIROZ

**EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CHIQUITANO: O CURUSSÉ COMO EXPRESSÃO DAS
PRÁTICAS CORPORAIS EDUCATIVAS**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Beleni Saléte Grando (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Professor Dr. Darci Secchi (Membro Externo - PPGE/UFMT)

Professor Dr. Alceu Zoia (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 21/02/2013

DEDICATÓRIA

A todas as crianças indígenas, em especial as Chiquitano, que sonham com uma realidade mais amena, em que sejam respeitadas e valorizadas nas suas diferenças.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste mestrado é um marco na minha vida profissional e, principalmente, pessoal, e teve a participação de muitas pessoas às quais gostaria de deixar registrado meu sincero agradecimento.

À professora doutora Beleni Saléte Grandó, orientadora, que me introduziu no mundo da pesquisa e que, literalmente, de mãos dadas me conduziu pelos caminhos sistematizados do conhecimento. Obrigada pela paciência, compreensão e pela atitude crítica e amorosa, própria de educadora.

Às minhas duas estrelas, meu filho George e minha filha Laryssa, presenças importantes em minha vida, participantes deste momento de forma silenciosa, mas torcendo para que eu superasse os momentos difíceis.

À minha mãe, pela presença constante através de suas ações; a educadora que há em mim foi forjada em seus ensinamentos.

Às minhas colegas de mestrado, pessoas que conheci recentemente, mas com quem partilhei grandes momentos, como alegrias, a cada conquista realizada, a cada tarefa cumprida e a cada etapa vencida. Amei conhecer todos vocês, que já fazem parte da minha vida.

Aos colegas do grupo de pesquisa COEDUC, que sem dúvida tiveram presença constante durante todo percurso do mestrado. Esse tempo serviu para compartilharmos esperanças e sonhos que agora se concretizam.

Às minhas amigas Carmen e Antonina, pela grande contribuição na troca de experiência constante, fazendo com que as dificuldades ficassem mais amenas.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, que autorizou o afastamento das minhas funções para a realização da qualificação profissional.

Ao povo de Mato Grosso, que viabilizou a minha qualificação profissional, dando o subsídio fundamental para que a UNEMAT oferecesse este mestrado gratuito e aberto a todos os educadores.

Aos professores doutores Darci Secchi e Alceu Zoia, pelos apontamentos e contribuições no exame de qualificação. Suas experiências enriqueceram a mim e ao meu trabalho.

Ao povo Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho, que me acolheu e contribuiu para os resultados desta pesquisa. Agradeço também à equipe de professores e de funcionários da Escola Estadual Indígena José Turíbio.

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade.

RESUMO

A partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, compreende-se que a educação indígena acontece na produção e transmissão de saberes, além de práticas expressas no corpo (cosmologia, mitos, ritos, relações de parentesco, danças, pinturas, jogos, etc.) que contribuem para os processos de identificação e diferenciação de um povo, influenciado pelos contextos sócio-histórico e interétnico vividos. O estudo busca compreender a dinâmica conflitiva da educação da criança Chiquitano, que se estabelece marcando o corpo das crianças, especialmente no Curussé, ritual que identifica esse povo que vive no Brasil, na região de fronteira com a Bolívia. A pesquisa inicia com os estudos sobre o povo Chiquitano no Brasil, a fim de compreender sua história e sua luta pela educação escolar, ao mesmo tempo em que busca identificar, no contexto ritualizado do Curussé como, na aldeia Vila Nova Barbecho, a criança é educada. Como pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pautamo-nos na revisão da literatura, na observação e nas entrevistas realizadas no período da realização do Curussé, considerando também o processo vivido pela comunidade que enfrenta cotidianamente os conflitos étnicos marcados pela desocupação de seus territórios tradicionais. Tendo por referência os estudos sobre o Chiquitano e o Curussé, a pesquisa traz contribuições para a compreensão da luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada; para o movimento indígena; para a formação e regularização das escolas indígenas em Mato Grosso, e, mais especificamente, para a compreensão da Educação da Criança Chiquitano no ritual Curussé, que coincide com o período de carnaval e cujas práticas corporais (rezas, dança, música, comida, bebida, sacrifícios e outros) articulam os parentes e a comunidade nas aldeias, fortalecendo a identidade coletiva e educando os mais jovens. O Curussé é uma expressão de religiosidade e cultura do povo Chiquitano que vive na fronteira Brasil-Bolívia.

Palavras chave: Mato Grosso. Movimento indígena. Criança Chiquitano. Curussé. Educação indígena.

ABSTRACT

From the studies carried out in the Body, Education and Culture Research Group, one understands that the indigenous education occurs in the production and transmission of knowledge, with the practices expressed in the body (cosmology, myths, rites, family relationships, dances, body paintings, games and so on) which contribute to the processes of identification and differentiation of a people, influenced by the interethnic and socio-historical contexts experienced. The study seeks to understand the conflicting dynamics of the Chiquitano children's education, which is established by painting the children's body, mainly in the Curussé, the ritual that identifies this people that lives in Brazil, in the area bordering Bolivia. The research begins with the study of the Chiquitano people in Brazil, in order to understand their history and their struggle for school education and at the same time seeking to identify, in the ritualized context of Curussé as in the Vila Nova village, how the child is educated. In this qualitative ethnographic research, we based on the review of literature, in the observation and in the interviews carried out during the Curussé ritual, also considering the process experienced by the community that at a daily basis faces the ethnic conflicts marked by the eviction of their traditional territories. Having as reference the studies about the Chiquitano and the Curussé, the research brings contribution for the understanding of the struggle for a specific and differentiated indigenous education, for the indigenous movement, for the creation and regularization of the indigenous schools in Mato Grosso, and more specifically, for the understanding of the Chiquitano child's education in the Curussé ritual, which is during the carnival season and whose corporal practices (prayers, dance, music, food, beverage, sacrifices and others) join the relatives and the community in the villages strengthening the collective identity and educating the younger generation. The Curussé is an expression of religiosity and culture of the Chiquitano people who live in the frontier Brazil-Bolivia.

Keywords: Mato Grosso. Indigenous movement. Chiquitano child. Curussé. Indigenous education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa etno-histórico	28
Figura 2 Mapa das comunidades Chiquitano no Brasil.....	31
Figura 3 Mapa da Aldeia Vila Nova – Barbecho	35
Figura 4 Pote para uso na fermentação da “chica”	84
Figura 5 A dinâmica da comunidade Chiquitano na preparação da “chica”	85
Figura 6 Reunião Chiquitano no decurso do planejamento do Curussé.....	87
Figura 7 Menino Chiquitano aprendendo a tocar caixa.....	92
Figura 8- Processos de aprendizagens dos saberes e das práticas pelas crianças da comunidade Chiquitano	92
Figura 9 Almoço comunitário dos Chiquitano durante a realização do Curussé	93
Figura 10 Saída das bandeiras no transcurso do Curussé.....	95
Figura 11 Crianças Chiquitano nas aprendizagens e práticas do Curussé.....	95
Figura 12 Saberes e práticas na realização do Curussé	98
Figura 13 Saberes e práticas de crianças e adultos Chiquitano na dança do Curussé	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

3º GRAU INDÍGENA - Projeto de Formação de Professores Indígena, no terceiro grau, nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais ou Línguas, Artes e Literaturas.

ANAI - Associação Nacional de Apoio ao Índio.

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informações.

CEE-MT- Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização de Professores.

CEI-MT- Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

CPI/SP - Comissão Pró-Índio de São Paulo.

CTI - Centro de Trabalho Indigenista.

DEIA - Divisão de Educação Indígena e Ambiental.

ETNOLAB - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

GerAção - Projeto de Formação de Professores para o Magistério- SEDUC -MT

HAIYÔ - Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural-
SEDUC -MT

INAJÁ - Projeto de Formação de Professores para o Magistério-SEDUC-MT

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul.

NEI/MT- Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso.

NEPI - Núcleo de Estudos de Povos Indígenas.

NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Populações Indígenas.

ONG - Organização Não-Governamental.

OPAN - Operação Amazônica Nativa (sucessora da Operação Anchieta).

PAR - Plano de Ação Articulado.

PROIND - Programa de Inclusão Indígena.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

SEDUC/ MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

TUCUM - Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério - SEDUC-MT.

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados.

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso.

UNI/UNIND) – União das Nações Indígenas.

UNICAMP - Universidade de Campinas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
O PERCURSO METODOLÓGICO	17
1.1 A trajetória percorrida	17
1.2 Os métodos de investigação.....	20
1.3 O trabalho de campo	22
CAPÍTULO II	
O CONTEXTO HISTÓRICO DO CHIQUITANO.....	25
2.1 O Chiquitano no Brasil.....	25
2.2. Aldeia Vila Nova Barbecho: território tradicional Chiquitano	32
CAPÍTULO III	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A TRAJETÓRIA DE LUTA POR DIREITO À IGUALDADE NA DIFERENÇA EM MATO GROSSO.....	40
3.1 O Movimento Indígena pela Educação Escolar	40
3.2 Conquistas e desafios da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso	43
3.3 Desafios da educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue	57
CAPÍTULO IV	
A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CHIQUITANO NA VILA NOVA BARBECHO	64
4.1 A Educação da Criança Chiquitano.....	64
4.2 A Educação Escolar da Criança na Aldeia Vila Nova Barbecho	73
CAPÍTULO V	
O CURUSSÉ E OS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO EM VILA NOVA BARBECHO.....	83
5.1 Preparando os corpos no Curussé.....	83
5.2 Ação coletiva de preparação do Curussé.....	86
5.3 A fabricação dos corpos no Curussé	88
5.4 Corpo em festa	89
5.5 O corpo alimentado	92
5.6 A circulação das bandeiras.....	93
5.7 O corpo ritualizado.....	96

CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS.....	110
ANEXO A - ATA N. 1	111
ANEXO B - MEMORANDUM À FUNAI, SOLICITANDO APROVAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ALDEIA VILA NOVA BARBECHO	113
ANEXO C - ATA DE REUNIÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNEMAT	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico se insere na linha de pesquisa Educação e Diversidade, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e visa contribuir para a compreensão das relações históricas e sociais que interferem nos processos de organização e produção da vida coletiva das sociedades indígenas em Mato Grosso, especialmente na região de fronteira Brasil-Bolívia. Para compreendermos a educação indígena neste contexto, cuja disputa por terra é permanente, buscamos estabelecer uma relação entre a educação escolar indígena, o movimento indígena por educação escolar em Mato Grosso, e a educação Chiquitano como expressão de valorização e reconhecimento de direitos constitucionais.

Nosso objetivo foi compreender a educação tradicional da criança Chiquitano que acontece no cotidiano da aldeia, especialmente no tempo e espaço do Curussé, um ritual do povo Chiquitano¹, a fim de identificar como se constituem as práticas educativas marcadas no corpo e como estas são reconhecidas no processo de educação da criança na aldeia Vila Nova Barbecho.

A pesquisa teve por referência estudos no campo da Antropologia e da Educação sobre o povo Chiquitano que vive no Brasil, suas lutas históricas por garantias de reconhecimento étnico e cultural, ainda não consolidados, e sobre a educação da criança. Para isso, dialoga com os estudos da história da educação escolar indígena, dos movimentos indígenas em Mato Grosso em busca do reconhecimento e pela formação específica de professores, da criação do Conselho de Educação Escolar Indígena à criação e regularização das escolas indígenas. Foram fontes de pesquisa, a literatura, documentos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), as entrevistas com pesquisadores, indigenistas e os Chiquitano, com os quais dialogamos no trabalho de campo, além dos registros feitos com recursos de audiovisual, gravador e caderno de campo do principal ritual Chiquitano, o Curussé.

Com estes procedimentos, buscamos compreender os processos de reconhecimento étnico do povo Chiquitano, suas estratégias de luta e suas formas de educar as crianças, no

¹ O Curussé ou *Carnavalito* é uma dança que acontece todos os anos, misturando a religiosidade católica popular com a festa carnavalesca, no Município de Porto Esperidião. Manifestação cultural que é uma expressão da religiosidade peculiar dos Chiquitanos que vivem na região da fronteira Brasil/Bolívia, em Mato Grosso. (GRANDO, 2007, p.103).

sentido de resistência étnica em contexto permanente de conflito com a sociedade não indígena, na região de fronteira com a Bolívia.

A pesquisa foi orientada pelas questões problematizadoras tais como: quais são as formas e maneiras encontradas pelas gerações mais velhas para garantirem uma educação marcada nos corpos que dançam, brincam, se pintam, se alimentam, se relacionam com o ambiente (“natural” e social), para que possam ser identificados como Chiquitano? Que relações estabelecem e como se identificam como crianças Chiquitano na comunidade que é marcada por um processo de negação de identidade? Como a educação indígena, marcada no corpo, contribui para o processo de identificação das crianças nesse momento histórico de retomada dos seus territórios e com a implantação da educação escolar indígena na aldeia?

O processo histórico que se constituiu como espaço e território indígena do povo Chiquitano, na atualidade nos desafiou a compreender a dinâmica das relações interétnicas e os conflitos permanentes com a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que nos possibilitou identificar os processos de educação marcados no corpo, durante o ritual do Curussé realizado na aldeia Vila Nova Barbecho, *locus* desta pesquisa, entre 2011 e 2012.

A Terra Indígena Barbecho reivindicada por esse grupo é uma terra reconhecida oficialmente, não demarcada. Sua localização se dá a sudoeste do Estado de Mato Grosso, nas proximidades da fronteira Brasil-Bolívia, no município de Porto Esperidião. Nosso desafio foi buscar compreender como nessa dinâmica conflitiva a educação indígena se estabelece e marca o corpo das crianças Chiquitano.

O povo Chiquitano, a exemplo dos demais povos de Mato Grosso, tem como desafio a garantia de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural em suas aldeias, em escolas que atualmente são gestadas pelos próprios professores indígenas, qualificados em nível médio e superior, em projetos específicos de formação para o magistério indígena desde 1995 (SECCHI, 1997), a fim de assumirem a educação formal de suas comunidades.

A escola indígena, segundo Tassinari (2001, p. 18) se constitui como um “[...] espaço de fronteira entendida como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

Com a pesquisa, buscamos compreender com mais profundidade esta realidade para, a partir de um contexto específico, compreender os desafios atuais dos professores indígenas em garantirem nas suas escolas uma educação diferenciada e específica, e que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada povo, contribuindo com um estudo que revele

como reconhecer práticas e saberes que possam trazer para a escola um diálogo mais aprofundado com a educação indígena de um determinado povo, ou seja, práticas educativas que no contexto desta educação escolar na qual se refere Tassinari (2001), seja intercultural.

Para organizarmos os estudos, optamos por apresentar o texto desta dissertação em cinco capítulos, além da introdução e a conclusão. No primeiro capítulo, trazemos “Os Caminhos Metodológicos da Pesquisa”, evidenciando a opção metodológica, o *locus* da pesquisa e o processo no qual a mesma foi se delineando.

O segundo capítulo apresenta “O Chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia”, buscando dar visibilidade à presença indígena nas fronteiras brasileiras, de uma população marcada historicamente pela invisibilidade. Também, fazemos uma breve abordagem de como, nos dias atuais, no contexto da globalização e das políticas voltadas para o Mercosul, essa população é vista como fronteiriça, evidenciando nesse processo as relações conflituosas da luta que os inserem numa dinâmica permanente pela conquista definitiva da Terra Indígena Barbecho, lugar onde tradicionalmente esse grupo habita, denominado atualmente como Vila Nova Barbecho.

No terceiro capítulo, trazemos os estudos empreendidos sobre a “Educação Escolar Indígena: a trajetória de luta por direito à igualdade na diferença, em Mato Grosso”, buscando evidenciar os permanentes movimentos pela educação escolar que expressam o protagonismo indígena, cujos desafios ainda são atuais.

O quarto capítulo apresenta os estudos sobre a criança indígena e a educação da criança Chiquitano sob o título: “A Educação da Criança Chiquitano em Vila Nova Barbecho”. Nele, dialogamos com os autores que estudam a educação da criança a partir da compreensão da educação do corpo como a educação da pessoa, e com os atores que tecem nosso olhar para a educação específica e diferenciada neste contexto específico.

No quinto capítulo, trazemos os dados do campo, “O Curussé e os tempos e espaços da educação do corpo em Vila Nova Barbecho”. Ao apresentarmos os dados, vamos tecendo a rede de significados que dão especificidade à educação Chiquitano, especialmente à educação da criança durante o Curussé, evidenciando a “fabricação do corpo” (GRANDO, 2004; TASSINARI, 2001, entre outros), conforme tem sido explicitada a educação específica da criança indígena, nos diferentes estudos etnográficos empreendidos pela “Antropologia da Criança” no Brasil.²

²As pesquisas sobre a infância indígena são encontradas no artigo de Tassinari (2007) Concepções Indígenas de infância no Brasil: as dissertações de Nunes (1997), Cohn (2000), Oliveira (2004), Codinho (2007), Limulja (2007); a tese de Lecznieski (2005); a coletânea organizada por Lopes da Silva e Nunes (2002); o artigo de

Assim, o texto que ora apresentamos como resultado dos estudos empreendidos durante o Mestrado em Educação na UNEMAT, embora transite sobre a educação escolar indígena, busca extrapolar e contribuir para além da visão da “Específica e Diferenciada” educação escolar indígena, que muitas vezes acaba sendo homogeneizada nos diversos segmentos que devem garanti-la a todos os povos indígenas do Brasil. O Estado, no atendimento à educação escolar indígena, deve garantir a formação acadêmica dos professores em nível médio e superior, na orientação para a elaboração das propostas pedagógicas, no reconhecimento das escolas indígenas (homogeneizados nos tempos e espaços da educação não indígena) dificultando as aprendizagens específicas, nos tempos e espaços dos corpos que aprendem para além da sala de aula, das crianças que “criam corpo na aldeia”.

Enfim, estes estudos buscam questionar esta educação escolar indígena para compreender melhor como, em cada aldeia, a educação Chiquitano na escola pode ser específica e diferenciada para este Povo. Para tanto, busca-se avançar na compreensão da educação escolar indígena, para o que Tassinari (2009, p. 20) nos auxilia a compreender “[...] a possibilidade de reconhecer nas crianças possibilidades de participação social que lhes negamos quando as definimos exclusivamente a partir do modelo criança/aluna”.

Os resultados nos levam ao aprofundamento do conceito de educação para nos revelar a Educação Chiquitano marcada nos corpos das crianças, que no Curussé se entrelaça aos corpos de todas as idades como iguais e diferentes, para nele aprender que autoridade não tem a ver com hierarquia e autoritarismo, mas com confiança, com cuidado e com respeito a si, expresso no Outro (GRANDO, 2013)³. Este estudo trouxe contribuições para reflexões sobre a importância das formas de educação Chiquitano na educação escolar, não no sentido da transmissão de conhecimentos universais, mas como um dos elementos facilitadores para a compreensão das múltiplas linguagens usadas pelo Chiquitano para a sua sobrevivência física e cultural

Alvarez (2004); os trabalhos apresentados durante a VI Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2005, em Montevideu (no GT “Infância Indígena: Perspectivas e Desafios Educacionais” coordenado por Ângela Nunes e Antonella Tassinari), na XXV Reunião Brasileira de Antropologia, em 2006, em Goiânia (no GT “Por uma Antropologia da Infância” coordenado por Ângela Nunes e Benedito dos Santos e no Seminário “Infância” coordenado por Antonella Tassinari) e na VII Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2007, em Porto Alegre (no GT “Educação Indígena”, coordenado por Antonella Tassinari, Stella García e Mariana Paladino); os trabalhos desenvolvidos e discutidos no Projeto de Pesquisa Educação e Infância Indígenas, coordenado por Antonella Tassinari no NEPI/UFSC e financiado pelo CNPq. (nota de autor, n. 02, p. 23).

³ Texto da professora Beleni Saléte Grando, orientadora deste trabalho, em reunião de revisão final da pesquisa, realizada em 31/01/2012.

CAPÍTULO I

O PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 A trajetória percorrida

Nada acontece por acaso! As motivações para a realização desta pesquisa tiveram como influência inicial o meu trabalho no Conselho Estadual de Educação, iniciado em 2004, através da análise dos processos de Credenciamento e Autorização das escolas indígenas, meu primeiro encontro com a Educação Escolar Indígena. Durante algum tempo meu imaginário foi alimentado com a precariedade das estruturas físicas e os projetos políticos pedagógicos, quase sempre semelhantes às escolas do campo: “cópias pobres das escolas urbanas” não expressando os verdadeiros anseios da comunidade. Através da análise documental, fomos percebendo o quanto ainda se tinha por fazer no cumprimento dos marcos legais reguladores dessa modalidade de educação.

A partir de 2007 passei a integrar o quadro de profissionais da SEDUC/MT, atuando na Coordenação de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. Durante esse período, participei de diversas situações como: cursos de capacitação para os professores, docência no curso de formação em magistério, reuniões pedagógicas nas escolas, visitas de orientações e acompanhamento de ações dos professores em sala de aula, festas de formatura, seminários, entre outros. No final de 2010 assumi a Coordenação do curso de formação de professores em nível de Magistério, o Projeto Haiyô⁴.

Devido ao aumento de professores habilitados em Magistério Intercultural e no 3º Grau Indígena, crescia também a demanda para a criação de novas escolas indígenas em todo o estado.

Atualmente, o Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso integra um total de 193 escolas indígenas com 14.030 alunos matriculados⁵. A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996) oportuniza aos municípios a oferta da educação indígena

⁴ A palavra Haiyô é de origem Nambikwara e significa “[...] expressão positiva, muito bom, muito interessante, quero aprender, quero ensinar” (Mané Manduca, Nambikwara).

⁵ Conforme dados fornecidos pela SEDUC (Gerência de Informações e Estatísticas, Censo escolar 2011), fazem parte do sistema estadual de educação do estado de Mato Grosso, 193 escolas, sendo 69 destas pertencentes à rede estadual, 124 à rede municipal. E, 14.030 alunos matriculados, sendo que 7.354 estão nas escolas estaduais e 6.676 nas escolas municipais.

desde que em regime de colaboração⁶ com o estado, com isso encontramos escolas indígenas com duas gestões, uma do estado e outra do município, atuando juntas num mesmo espaço físico, dividido da seguinte forma: Educação Infantil e Ensino Fundamental com os municípios, e o Ensino Médio com o estado. Isso tem ocorrido com frequência devido o aumento das matrículas para o Ensino Médio. Em relação à gestão das escolas, as comunidades indígenas são guiadas pela expectativa do melhor atendimento às suas demandas, que vão desde a melhoria na estrutura física, à contratação de professores e técnicos, entre outros. O reconhecimento das dificuldades no atendimento às demandas educacionais, e também no atendimento aos direitos constitucionais, tem nos levado a algumas reflexões, dentre elas a de que a máquina administrativa do Estado é pesada e burocrática e que impede maior flexibilidade na execução dos programas e projetos que fazem parte da política de educação escolar indígena, ou seja, na melhoria do atendimento das demandas educacionais específicas de cada comunidade. Após um período de atuação junto à equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena considerei oportuno um afastamento das atividades administrativas públicas, para acrescentar a elas abordagens científicas coerentes com o caminho já percorrido, que contribuíssem com a construção de uma educação escolar indígena que atendesse aos interesses e necessidades das comunidades indígenas do estado de Mato Grosso.

Como as contribuições acadêmicas são fundamentais, nesse percurso, foi no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) Campus de Cáceres, que encontrei aporte teórico para minha caminhada.

A partir do meu ingresso no mestrado em 2011, passei a direcionar o meu olhar para a observação das falas dos professores indígenas sobre a escola. Busquei em minhas anotações as questões referentes ao assunto e levantei diversas perguntas que me inquietavam com relação à educação escolar indígena, para assim delinear melhor o problema a ser investigado.

Na etapa da pesquisa compreendida entre a construção do problema até a definição de que a investigação teria como *locus* a escola, com foco no Curussé, considero relevante o conflito que se deu entre a minha prática enquanto Assessora Técnica e Pedagógica da SEDUC/MT e a novidade do mundo acadêmico, ao participar de um grupo de pesquisa que compreende a educação da criança indígena para além da escola. Seu foco está centrado numa educação relacionada à dinâmica das relações sociais, marcadas pelos conflitos interétnicos,

⁶ Os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados desde que se tenham constituído sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e com a anuência das comunidades indígenas interessadas. (Artigo 9º-§ 1º Resolução CEB 03/1999).

com a educação que, por meio das práticas culturais, fabrica a pessoa no cotidiano da aldeia e no tempo e espaço do Curussé. “Se o corpo se educa na relação com o outro mediado pela cultura, o ritual é visto como um lugar de educação específica”⁷.

Na condição de mestranda, o aprofundamento teórico foi condicionante para refletir e melhor compreender a realidade vivenciada pelas escolas. No cotidiano de um órgão público, as atividades administrativas e burocráticas consomem muito tempo que dispomos dificultando as reflexões. O mestrado foi desafiador e prazeroso, ao mesmo tempo o distanciamento das atividades profissionais foi decisivo para conseguir a concentração e o aprofundamento que os estudos dessa natureza requerem, exigindo esforço pessoal e muita disciplina, oportunizando melhores reflexões sobre qual a política de educação escolar indígena o estado de Mato Grosso pratica atualmente.

Outro momento desafiador se deu na problematização da pesquisa. No início faltava clareza sobre os objetivos, a abordagem, a relevância acadêmica da pesquisa, as contribuições e os resultados, motivos de constantes preocupações. A definição do local da pesquisa foi motivo de insegurança. No momento da elaboração do projeto, definimos que o povo a ser pesquisado seria o Umutina, porém, na trajetória e nas discussões em torno do objeto de pesquisa, as dificuldades foram aos poucos sendo evidenciadas. Após uma visita à comunidade, falamos do nosso desejo em pesquisá-los, mas recebemos a notícia de que, devido o número de professores habilitados em nível superior e pós-graduados, eles decidiram que seriam eles próprios os pesquisadores do seu povo. Isso não foi visto como impedimento, pelo contrário, até nos alegrou porque é gratificante sentir que o protagonismo indígena está sendo evidenciado em todas as áreas, também na produção de conhecimentos.

Em virtude dos trabalhos já realizados na SEDUC/MT, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico, não tivemos dificuldades em consultar outros grupos indígenas; e também por acompanhar a educação escolar reivindicada pela comunidade da aldeia Vila Nova Barbecho, desde a criação da Escola Estadual Indígena José Turíbio, na fronteira entre Brasil e Bolívia, no município de Porto Esperidião, é que optamos por delimitar nosso objeto de estudo com o grupo Chiquitano, buscando compreender os desafios dos professores indígenas na luta por garantirem em suas escolas uma educação específica e diferenciada, e que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada povo. Dessa forma, nosso objetivo é contribuir com um estudo que revele como reconhecer práticas e

⁷ Comentário feito pela orientadora professora Dra. Beleni Saléte Grando durante a revisão final do texto desta dissertação (2013).

saberes capazes de trazer para a escola um diálogo mais aprofundado com a educação escolar indígena, um diálogo que seja intercultural, de acordo com Tassinari (2001).

Quanto aos aspectos metodológicos, podemos afirmar que a base deste trabalho vem inicialmente da minha experiência profissional, mas os estudos empreendidos alargaram-me a visão sobre os processos de busca de melhoria e ampliação da oferta da educação escolar indígena do estado de Mato Grosso. Em outras palavras, para melhor compreender a realidade da educação indígena Chiquitano e os aspectos culturais próprios desse povo, traçamos um caminho metodológico que se pauta na revisão da literatura, na análise de documentos e, subsidiado por entrevistas semiestruturadas, no registro etnográfico do ritual mais relevante para o povo Chiquitano: o Curussé.

Neste trabalho buscamos compreender os processos, os sentidos e significados que a comunidade reconhece como educação Chiquitano. No entanto, a metodologia não é entendida somente como uma etapa ou como a utilização de algumas técnicas de trabalho de campo, pelo contrário, ela está, desde o início, profundamente relacionada com os pressupostos teóricos da dissertação. Para discuti-la melhor, consultamos autores que foram fundamentais para a compreensão da importância teórica e prática da metodologia no decorrer deste trabalho: André e Lüdke (1986), Minayo (2000, 2012), Lévi-Strauss (1975) e Fonseca (1999), entre outros.

1.2 Os métodos de investigação

A metodologia é um dos aspectos da didática empregada para orientar o caminhar na busca de determinado conhecimento. Utiliza-se o método para chegar a algum ponto pré-estabelecido, ao conhecimento ou à compreensão de algo. Minayo (2012, p. 15) concebe que a “[...] metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

A Pesquisa é uma investigação que tem início a partir de um questionamento, uma dúvida ou um problema, suas respostas normalmente são vinculadas a conhecimentos já pesquisados. “Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2012, p. 18).

O trabalho em pauta foi realizado utilizando os recursos metodológicos da Etnografia para uma leitura da realidade sócio-histórica do grupo Chiquitano que vive na Aldeia Vila Nova Barbecho em Porto Esperidião. A etnografia, de acordo com André e Lüdke (1986, p.

70), tem dois sentidos, o primeiro relaciona-se ao “[...] conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social”, e, o segundo, refere-se a um “relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’. É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação. (FONSECA, 1999, p. 58).

O estudo sobre qualquer aspecto de uma sociedade culturalmente diferente daquela a que pertencemos é sempre muito desafiador, exige um mergulho na história do povo, seus costumes, tradições, o contexto social, político e econômico em que se encontra. Nesta perspectiva, o foco principal da investigação foi a educação da criança Chiquitano. Os tópicos considerados mais importantes vão aparecendo na descrição que fazemos de todas as etapas do Curussé, que surgem através da descrição que aos poucos tornam nítidas as formas de como se dá a educação das crianças Chiquitano no tempo e espaço do Curussé. Esta educação que falamos acontece nos momentos da fabricação da chicha, bebida consumida por todos, no Curussé, na circulação das bandeiras, no almoço comunitário, na reconciliação coletiva denominada pelos Chiquitano como momento de tirar os pecados. Consideramos que são nestes momentos ritualizados, religiosos e festivos que se dá a educação das crianças Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho.

Sobre essa abordagem, Severino (2007, p. 119) afirma que “A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento.” O autor acrescenta ainda que na etnografia: “Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa”. Nós compreendemos que a etnografia é uma abordagem qualitativa e seu rigor metodológico é aferido por meio do uso dos métodos e técnicas eficientes na coleta dos dados.

Este estudo oportuniza outros desdobramentos que nos leva à percepção de como as crianças se constituem como sujeitos, qual o lugar que os adultos reconhecem como seus espaços, quais espaços elas ocupam, ou quais papéis assumem no ritual.

Sobre os outros instrumentos de coleta de dados, foram utilizados recursos midiáticos e fotográficos, por não nos limitarmos apenas à descrição de uma prática social,

mas buscarmos compreender como, nesta prática social, as crianças são reconhecidas e educadas para se integrarem na sociedade Chiquitano.

1.3 O trabalho de campo

A magnitude e o significado que o Curussé tem para o povo Chiquitano nos levou à opção por realizar este estudo. O tempo de duração do Curussé é de três dias, de muita alegria, brincadeira, e de uma extensa programação, que tem início com a preparação da chicha, bebida consumida durante todo o período do Curussé. A festa tem início no domingo e se estende até o final da tarde de terça-feira, quando toda comunidade se reúne na igreja para “tirar os pecados”. Assim, demos início ao trabalho de campo, dividido em três etapas compreendidas entre o segundo semestre de 2011 ao mês de fevereiro de 2012.

A primeira viagem à aldeia consistiu de uma visita prévia, em agosto de 2011, quando ficamos por um período de três dias e realizamos a pesquisa exploratória. Foi também quando apresentamos a proposta de trabalho e recebemos a aprovação da pesquisa pela comunidade, levando em consideração o período em que aconteceria o Curussé, que coincide com o Carnaval. Iniciamos o diálogo com a comunidade apresentando as intenções que tínhamos na pesquisa, e, em seguida, pedindo o consentimento para a realização do trabalho. Nessa viagem também aproveitamos para fazer uma pesquisa exploratória sobre a importância do Curussé, e assim nos aproximamos melhor da magnitude da festa para o povo, além de compreendermos a sua importância e a importância de seu estudo para a educação indígena. Nesse encontro, o Curussé se revelou a nós como um ritual significativo para aquela comunidade e ficou evidenciado o interesse deles com a pesquisa.

Voltamos à aldeia no mês de outubro de 2011, quando permanecemos por um período de três dias. Realizamos essa viagem com intenção de iniciar os trabalhos e também oficializar a autorização da pesquisa junto à comunidade, por meio de documento detalhado com os objetivos e metodologias, a ser entregue ao Comitê de Ética após as devidas assinaturas pela comunidade. Nesse encontro aproveitamos para ouvir as narrativas dos anciões sobre como era o Curussé antigamente e quais são os desafios enfrentados por eles na atualidade para a realização da festa.

Essa viagem foi de fundamental importância para a pesquisa, quando Dona Elena⁸ nos apresentou a cultura Chiquitano, dando-nos informações e contando as dificuldades vivenciadas em busca da demarcação dos seus territórios e as ameaças dos fazendeiros. Falou-nos também sobre o Curussé, os instrumentos musicais, as comidas e bebidas consumidas, assim como seus significados para a festa. Nessa oportunidade, pedimos autorização para a utilização dos recursos imagéticos e fotográficos para os registros do Curussé.

Ainda na mesma viagem aproveitamos para observar a organização dos espaços individuais ou coletivos na aldeia e saber onde moram as pessoas. Esclarecemos à comunidade que a participação na pesquisa não era obrigatória. Na ocasião, recebemos da comunidade a autorização para a realização do estudo, e também constatamos a predisposição da comunidade em colaborar conosco. Para tanto, o grupo presente solicitou informações detalhadas sobre os objetivos da investigação, quais são os verdadeiros interesses em pesquisá-los, e as lideranças pediram para acompanhar todo o desenvolvimento dos trabalhos.

Durante a reunião, o Sr. Nicolau Urupe, um dos anciões da comunidade, tocador de pífano – um dos instrumentos que compõem o Curussé – e também um dos organizadores da música do Curussé, falou aos presentes que recebeu um convite de seu irmão para ir passar o Curussé na aldeia Fazendinha, localizada na Terra Indígena Portal do Encantado, e que ainda estava resolvendo se o aceitaria ou não.

Uma voz feminina quebra o silêncio!

[...] como é que vai ficar as crianças se não tiver o Curussé aqui na aldeia Vila Nova? (Elena Laura Chué, 10/10/2011).

Percebemos que todos os presentes na reunião ficaram em silêncio diante do forte argumento de Dona Elena. Com a voz firme e calma, o cacique da aldeia fala:

[...] pode vir fazer sua pesquisa professora, que vai ter o Curussé. (Fernandes Muquissai, cacique da aldeia, em 10/10/2011).

Em fevereiro de 2012, mês em que se realizou a festa do Curussé, permanecemos na aldeia durante oito dias, período quando fizemos a coleta de dados e realizamos as entrevistas, por meio de conversas informais com professores, pais, lideranças tradicionais e religiosas, que acompanham a trajetória histórica do Povo Chiquitano na luta pelo reconhecimento dos seus direitos. Essas conversas foram gravadas e transcritas, sendo apresentadas e analisadas neste

⁸ Dona Elena Laura Chué, importante liderança feminina dos Chiquitano e conhecedora das práticas e saberes tradicionais da cultura de seu povo, vive em Vila Nova Barbecho e é responsável pelas celebrações religiosas da aldeia.

trabalho. A convivência anterior à pesquisa que tivemos com o povo Chiquitano foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, facilitando a entrada na aldeia, o acesso a muitas informações que dificilmente seriam disponibilizadas, em função da atitude reservada do grupo, que consideramos ser um dos elementos que compõe a identidade étnica do Chiquitano.

CAPÍTULO II

O CONTEXTO HISTÓRICO DO CHIQUITANO

2.1 O Chiquitano no Brasil

“Na atual fronteira geopolítica do Brasil com a Bolívia, no estado de Mato Grosso vive a etnia indígena Chiquitana, falante da língua isolada *vesüro*⁹” (PACINI, 2012, p. 1). Dados históricos dão conta de que o povo Chiquitano¹⁰ é “[...] um amálgama de povos¹¹ que ocupavam desde as margens do rio Guaporé no Brasil, até as planícies bolivianas.” (SILVA, 2008, p. 130). Segundo a autora, “[...] muitos grupos indígenas desapareceram ou receberam outras denominações, houve também aqueles que integraram a outras etnias que possuíam afinidades socioculturais.” (p. 131).

Segundo os estudos realizados pela antropóloga Joana Aparecida Fernandes Silva (2012),

Há uma variedade de estabelecimentos Chiquitanos; aldeias (localmente identificadas como ‘comunidades de bugres’), agrupamentos em beiras de estradas (resultante de processos de expulsão de terras tradicionais antes do reconhecimento da FUNAI - Fundação Nacional do Índio), estabelecimentos juntamente com os destacamentos militares. Há, também, uma população de Chiquitanos urbanizados nas cidades de Porto Espiridião, Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade, cujo número se desconhece. (SILVA, 2012, p. 120).

Assim, podemos considerar que os Chiquitano, habitantes da faixa fronteira entre Brasil e Bolívia, constituíram-se historicamente como guardiões dessa fronteira. No entanto, o Estado-nação brasileiro nunca reconheceu devidamente esse grupo indígena. Nos discursos oficiais, a presença indígena na faixa de fronteira e a demarcação de suas terras são vistas como ameaças à soberania nacional.

⁹Segundo nota n. 2 do autor: Pacini, A. *Um perspectivismo ameríndio e a cosmologia anímica chiquitana* “Os Chiquitanos em geral no Brasil são bilíngues (português e espanhol), porém, em muitos casos também trilíngues, falantes da língua chiquitana *vesüro*, preconceituosamente dita *linguará*” (2012, p. 2).

¹⁰Segundo Roberto Tomicha Chaparú (2008), Chiquitano é um termo abrangente e se refere a todos os povos reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVII e XVIII, que, após a expulsão destes da América Espanhola, em 1754, tiveram modificações importantes tanto na sua configuração social como nos processos históricos (apud SILVA, 2012, p. 125-126).

¹¹ “Os cerca de vinte e cinco povos originais que foram aldeados pelos jesuítas, em sua maioria, perderam suas especificidades culturais, ou seja, desapareceram enquanto povos singulares, dando lugar aos Chiquitos, termo que os religiosos adotaram para designar os grupos sob o domínio missionário (SILVA, 2012, p. 126).

A língua falada atualmente, tanto no Brasil quanto na Bolívia, com alguma variação dialetal, o chiquito, é resultado do processo histórico relatado anteriormente, onde os ‘chiquitos’ eram a maioria e conviviam com outros grupos minoritários, como os Aruac, Chapakura e Otuque, que deveriam aprender o chiquito como língua de comunicação geral, um *linguará*¹² (ALBÓ, 1991). Estima-se que exista hoje na Bolívia cerca de 40.000 falantes, o que torna a língua chiquitano a quarta língua mais falada no país. (GISBERT, 2007 apud GARCIA, 2010, p. 67-68, grifo do autor).

Os estudos de Silva e Moreira da Costa (2001 apud GARCIA, 2010, p. 67)

[...] afirmam que os Chiquitanos constituem um sistema cultural próprio, acima de rótulos de bolivianos ou brasileiros. Para os autores estimam que no lado brasileiro exista cerca de 2.500 habitantes, dividido em 22 comunidades. Além disso, existem cerca de 900 indivíduos considerados Chiquitano dispersos nas cidades de Vila Bela, Cáceres e Porto Esperidião.

A dinâmica da produção da vida faz com que cada comunidade se organize e busque alternativas de sobrevivência em relação à natureza disponível, aos bens materiais e imateriais possíveis, e nisso vão se produzindo como grupo específico, diferenciando-se e identificando-se com seus parentes mais próximos, com os outros grupos populacionais da região e com as possibilidades socioeconômicas em cada momento histórico. O trabalho na terra com a roça, a pesca, a coleta de frutos, nem sempre são suficientes para a sobrevivência das famílias, especialmente quando seus territórios são apropriados por fazendeiros, sitiante e pelas novas organizações urbanas. Com isso, desde o período colonial, o povo Chiquitano teve que se submeter ao trabalho para outros como uma forma de sobrevivência.

Com a expulsão dos jesuítas da América, os Chiquitano inicialmente trabalharam nas fazendas e, algum tempo depois, foram recrutados para a Guerra do Chaco (1932-1935). Com o fim da guerra, passaram a desenvolver tarefas em seringais, na construção da via férrea entre Santa Cruz e Corumbá e na recuperação do setor pecuário. Só em 1953 é que eles foram libertados da servidão na Bolívia. (DUNCK-CINTRA, 2006, p. 271).

Os Chiquitano que estavam do lado brasileiro ainda permaneceram no regime de escravidão nas fazendas. Identificamos, assim, que o povo Chiquitano é o mesmo em ambos os lados da fronteira, como ocorre em outras fronteiras brasileiras cujos povos vivem tradicionalmente em territórios divididos pela organização das nações-estados. Nos

¹²Nos estudos de Pacini (2012) ele aponta que *Linguará* era uma maneira de desqualificar a língua geral dos Chiquitano, mas a expressão foi incorporada por eles para designar a língua.

documentos e narrativas dos seus anciões eles não se reconhecem como remanescentes, mas como povo que sempre habitou e habita esta região de fronteira.

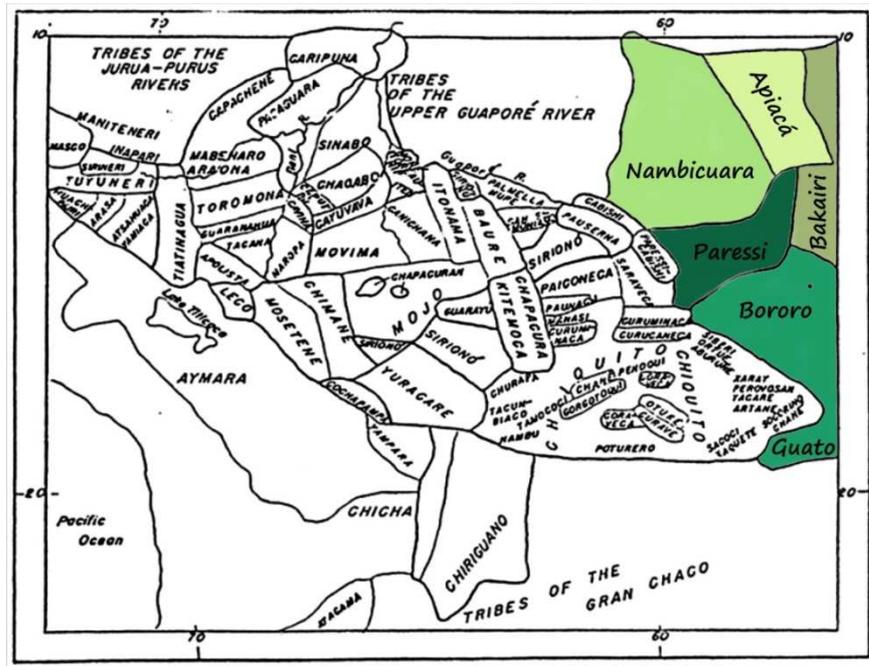
“A fronteira entre o Brasil e a Bolívia é a mais extensa dos dois países, com 3.423 quilômetros, entre os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Acre.” (GARCIA, 2010, p. 105). No entanto, há que se considerar que outras nações indígenas também habitam as fronteiras brasileiras, além do povo Chiquitano.

De acordo com Silva (2012, p. 126) “Até finais da década de 1990 não havia uma separação (a não ser pela distância geográfica, no caso dos que moravam mais distantes) e tampouco uma percepção forte por parte dos Chiquitanos do que era Brasil ou Bolívia.”

No entanto, ainda segundo a autora, “[...] o exército de ambos os lados marcava concretamente a nacionalidade brasileira ou boliviana: roupas, fisionomias e língua eram sinais diacríticos que indicavam onde alguém estava situado, se na Bolívia ou no Brasil” (SILVA, 2012, p. 126). Nota-se, diante das afirmações da autora, que para os Chiquitano não havia diferença entre estarem no Brasil ou na Bolívia, para eles tratava-se de um só território e uma só cultura.

Podemos considerar que para os Chiquitano o reconhecimento fronteiriço não se aplicava à fronteira política entre Brasil e Bolívia, mas às fronteiras étnico-culturais com outros grupos indígenas que habitavam a região, conforme apresentado no mapa expresso na Figura 1.

Figura 1 Mapa etno-histórico



Fonte: Métraux (1948 apud SILVA, 2008, p. 129).¹³

Em Mato Grosso “[...] em finais da década 1990 prosseguia um processo que havia se iniciado em 1976 pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, titulação de fazendas e de expulsão dos Chiquitanos...” (SILVA et al. 1998, p. 133). Segundo a autora, “A movimentação desse povo ocorria em direção às cidades próximas da região, ou para as bordas das fazendas agora reconhecidas como propriedade privada.” (p. 134).

Segundo Silva (2006) “[...] em 1987, o fotógrafo Mário Friedlander enviou um relatório para a FUNAI e ao CIMI¹⁴, informando a situação precária em que viviam as famílias reconhecidas na região de Cáceres como bugres [...]” (apud GARCIA, 2010, p. 69) Conforme relata o autor, o fotógrafo “[...] informa que essas famílias, que não eram reconhecidas pelo governo brasileiro como indígenas, estavam correndo risco de sobrevivência física e cultural diante do avanço da ocupação econômica da região [...]” (p. 69). Consideramos, pelos estudos realizados, que esse relatório foi fundamental para que a FUNAI passasse a investigar a situação desse grupo étnico e, a partir de então, desencadeasse todo o processo de seu reconhecimento.

¹³ O mapa apresenta as fronteiras étnico-culturais reconhecidas pelo povo Chiquitano com os povos: Guató, Bororo, Paressi, Nambicuara (Nambikwara). Os destaques coloridos no mapa foram feitos pela pesquisadora, demarcando os povos indígenas nas fronteiras com os Chiquitano.

¹⁴ Segundo Pacini (2012, p. 16), em resposta, Mario Bordignon, coordenador do CIMI/MT na época, observou “Os fazendeiros estão grilando e desmatando a área, desalojando os índios”. (21/12/1989) arquivo CIMI/MT.

O grupo de Trabalho, instituído pela FUNAI em 1995 e coordenado pela Antropóloga Denise Maldí, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, em serviço de vistoria na região, esclarece que as comunidades de Chiquitano, exemplificando com as de São Fabiano, Barbecho e Acorizinho, já estavam historicamente e *culturalmente estruturadas*¹⁵, porém sujeitos a fracionamentos a partir de um continuado processo de pressão e espoliação. (COSTA, 2004, p. 4).

Os estudos realizados pela antropóloga (Maldí/Meireles¹⁶) faz referência às comunidades estudadas e apresenta dados de que elas sempre ocuparam a região, vivendo de acordo com suas práticas culturais tradicionais, plantando suas roças, fabricando suas cerâmicas e dançando o Curussé no período do Carnaval. Até então, Maldí Meireles já havia realizado outras pesquisas antropológicas na região da fronteira entre o Brasil e a Bolívia e identificado a existência dos Chiquitano. Com os estudos complementares realizados por solicitação da FUNAI, evidencia-se a existência de uma conexão entre as famílias identificadas por Mário Friedlander e o povo Chiquitano, mesmo que, considerando as demandas das relações históricas de esbulhos de seus territórios por colonizadores, essas famílias não usassem o etnônimo Chiquitano como forma de identificação.

Esta mesma “invisibilidade” dada pelo governo brasileiro aos povos indígenas reforçava a condição necessária aos grupos de Chiquitano de estarem ocultos, que, por conta das perseguições de que foram vítimas durante vários anos, pode ser considerada como uma estratégia de sobrevivência física. No entanto, a cultura imaterial se manteve evidente, fato constatado em todos os relatórios de identificação deste grupo indígena.

Desta forma, foi Meireles quem estabeleceu no contexto indigenista e acadêmico, a conexão entre estas famílias e o povo Chiquitano. Isso não quer dizer que estas comunidades não se viam como pertencentes a este povo, e sim, que não utilizavam cotidianamente, por diversos motivos, o etnônimo Chiquitano para identificarem. (GARCIA, 2010, p. 72).

As estratégias de invisibilidade do Chiquitano eram reforçadas à medida que esse povo entendia ser desnecessária sua autoidentificação. Segundo os estudos de Cardoso de Oliveira (2006):

Afirma que o etnônimo é essencial ao exterior, mas secundário no interior dos territórios próprios ou nas etnias. Isso quer dizer que nas relações

¹⁵MALDI, Denise. Vistoria na Fazenda Nacional de Casalvasco. Administração Regional de Cuiabá. Fundação Nacional do Índio. Ordem de Serviço 134,1995, p.17. (nota do autor, n. 10, p. 4).

¹⁶ Denise Maldí Meireles é citada por Moreira da Costa (2006) como Maldí e por Almeida (2011), como Meireles, no entanto, ambos se referem à mesma autora, responsável pelos estudos solicitados pela FUNAI em 1995, que reconhece, a partir destes, a identidade Chiquitano das comunidades indígenas, registradas pelas lentes do fotógrafo Mário Friedlander na região de fronteira com a Bolívia, no Brasil.

cotidianas nas famílias pertencentes a este povo, não era necessário se pensar como pertencimento ao Povo Chiquitano. (apud GARCIA, 2010, p. 72).

No entanto, esta necessidade da autoidentificação surge nas relações entre as famílias identificadas como Chiquitano e a FUNAI, instituição gestora da política indigenista brasileira que “[...] requer dos indígenas um posicionamento claro sobre seu vínculo etno-histórico, demonstrável a partir do fortalecimento de um etnônimo específico” (GARCIA, 2010, p. 72).

O autor afirma que, mesmo com as evidências da presença de Chiquitano no Brasil, constatadas por meio dos relatórios de Meireles, novos estudos só tiveram início em 1998, e que “[...] não partiram de demandas das famílias Chiquitano, mas sim de empreendimento econômico.” (GARCIA, 2010, p.72).

O desenvolvimento regional demanda novas cidades e vilas na região, provocando uma dinâmica de interação étnica que vai contribuir para a invisibilidade do Chiquitano, ao mesmo tempo em que provoca a expulsão de um grande número deles para viverem em territórios urbanos.

Segundo Moreira da Costa (2006, p. 15), com o crescimento econômico do estado de Mato Grosso e a crescente instalação de indústrias vindas de diferentes regiões do país, aumenta a demanda de consumo de energia e conseqüentemente a busca por novas alternativas energéticas. A Multinacional Gasocidente Eron¹⁷ é implementada com sede em Cuiabá para atender essa demanda, aproveitando a energia disponível e a do gás natural produzido na Bolívia. Como o projeto se tratava de um empreendimento com altos investimentos, foi realizado um estudo para o licenciamento ambiental. Uma das condições contratuais imposta aos executores para o licenciamento da obra foi a realização do estudo sobre os impactos ambientais, e logo de início revelou-se na região a presença de *bugres*¹⁸.

Esta demanda desencadeia os estudos realizados por Silva et al. (1998), como “Estudo das comunidades indígenas na área de influência do Gasoduto Bolívia - Mato Grosso”, evidenciando que até então, mesmo após o estudo realizado por Meireles, a questão

¹⁷O Gasoduto Bolívia – Mato Grosso parte da Cidade de Santa Cruz de la Sierra, atravessa o território boliviano, passa por Cáceres e segue em direção à capital do estado de Mato Grosso. A Usina Termelétrica está situada em Cuiabá, capital do estado. Sua relevância nesta pesquisa se dá por ter sido possível, a partir dos estudos dos impactos ambientais, a realização e o reconhecimento dos povos tradicionais da região, no caso, os Chiquitano com os quais estamos trabalhando.

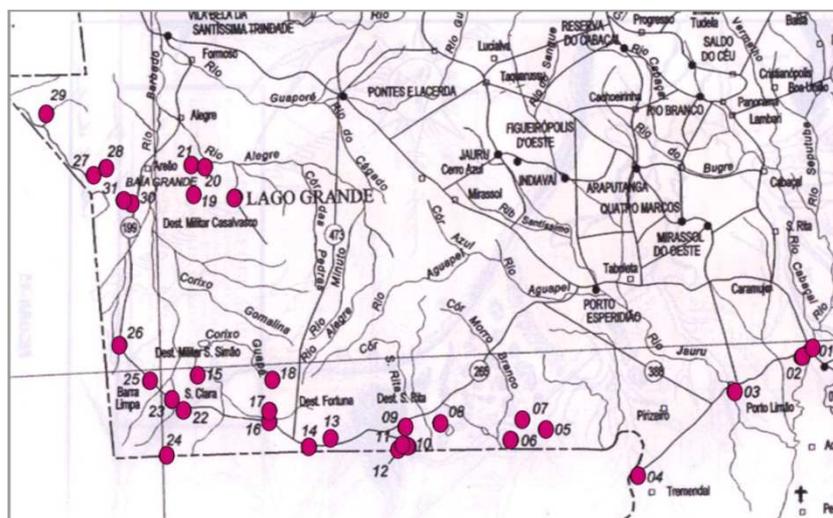
¹⁸Bugres é o termo que, segundo Moreira da Costa (2006), se refere a uma designação pejorativa, que a população da região da fronteira dava aos índios da região. Já, o mesmo termo para Santos (2006) “[...] a categoria bugre apresenta-se de forma ressignificada, usada de forma ambivalente para designar aqueles que têm características fenotípicas indígenas que não negam sua identidade, mas marcam a diferença por não serem índios aldeados”.

Chiquitano¹⁹ ainda não era reconhecida no meio acadêmico e na Instituição Gestora da Política Indigenista no Brasil, a FUNAI.

Com os estudos realizados nesse novo enfoque “ambiental” os territórios foram demarcados pelas famílias e comunidades que o ocupavam e passam a ser reconhecidos como territórios indígenas do Brasil, mesmo que este reconhecimento não tenha ainda sido consolidado oficialmente como direito e legalizado pelo Estado.

Silva (2008), em suas pesquisas, constatou que os Chiquitano em Mato Grosso vivem na região sudoeste do estado, em terras localizadas nos municípios de Cáceres, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade. Segundo a autora a “[...] aparente dispersão dos Chiquitano entre vários municípios obedecem a uma lógica de agrupamentos que se baseiam em relações de parentesco, casamentos, redes de amizade e de trocas” (p. 121). A partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Portal do Encantado povo Indígena Chiquitano, que a autora elaborou para a FUNAI (2004), as comunidades Chiquitano são organizadas no lado brasileiro da fronteira, da seguinte forma: Núcleo de Limão; Núcleo de Fortuna; Osbi; Núcleo São Sebastião; São Fabiano; e a população urbana dos Chiquitano, que vive em Cáceres, Porto Esperidião e *Vila Bela*.

Figura 2 Mapa das comunidades Chiquitano no Brasil



Fonte: FUNAI (2000 apud COSTA, 2006, p. 212).²⁰

¹⁹ Para Moreira da Costa (2006), o termo “Chiquitano” é uma designação genérica atribuída pelos europeus, no século XVI, para as diversas etnias que habitavam a província de Chiquitos.

²⁰ Os destaques coloridos do mapa foram feitos pela pesquisadora, demarcando as comunidades Chiquitano no Brasil.

Os Núcleos, definidos pela autora como núcleos familiares, se constituem em várias comunidades ou aldeias.

No núcleo de São Fabiano, estão incluídas Asa Branca e Vila Nova. São Fabiano, um assentamento do INCRA, tem cerca de vinte e duas famílias de Chiquitano, que não se identificam oficialmente como tais, mas pela origem histórica é possível perceber que têm a mesma história dos demais estabelecimentos estudados. Um dos motivos que os levam a evitar a autoidentificação de índios, nos explicaram, seria porque lhes disseram que caso a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) os identificasse como tais, teriam que andar nus e não poderiam mais fazer suas roças tradicionais. Ao lado do destacamento militar de Asa Branca vivem algumas famílias de Chiquitanos, com terras também tituladas pelo INCRA. Asa Branca tem casas dispostas ao longo de duas pequenas ruas, com pouco espaço para agricultura. Vila Nova, próxima a São Fabiano, é constituída de uma população que foi expulsa da aldeia de Barbecho, limítrofes à Bolívia. Atualmente é um pequeno agrupamento de pessoas, suscetíveis às pressões e ameaças de um fazendeiro que pretende que as terras de Barbecho sejam suas. (SILVA, 2008, p. 123).

2.2. Aldeia Vila Nova Barbecho: território tradicional Chiquitano

Em suas narrativas, as lideranças tradicionais do povo Chiquitano afirmam que desde seus antepassados, sempre viveram naquele lugar.

[...] o ambiente colonialista [...] está relacionado, portanto, a um conjunto de relações sociais de poder, linguagens, práticas e saberes que marcam a relação do Estado e de amplos segmentos da sociedade nacional para com as minorias étnicas. Está presente especialmente em situações sócio-históricas decorrentes do avanço das *frentes pioneiras*, sobretudo nos campos econômico, político, social e cultural. Tem a ver ainda com esbulhos de territórios de ocupação tradicional de populações indígenas e quilombolas, processos de territorialização, discriminação étnico-racial e outras formas de violência, inclusive a física, contra povos e comunidades etnicamente distintos em relação à sociedade nacional. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 191, grifos dos autores).

A antropóloga Joana Aparecida Fernandes Silva (2008, p. 137), analisando a produção da “imprensa e as campanhas políticas de negação da etnicidade”, afirma que políticos de grande influência no estado de Mato Grosso, utilizando da imprensa, regional e nacional que depende dos favores do estado, promovem campanhas com informações sem fundamentos científicos, oriundas de fontes não confiáveis para confundir a população local de que na região não existiam comunidades indígenas. Estas campanhas evidenciam a invisibilidade do povo Chiquitano assumida pelo governo brasileiro por conveniência, pois, como explicitado nos documentos históricos analisados (e também os relatos dos habitantes

da região), os Chiquitano habitam territórios mato-grossenses desde a metade do século XVII, portanto, a questão territorial não se trata de um mero debate acadêmico. A pesquisadora comprova nos seus estudos que tais documentos registram a presença do Povo Chiquitano na fronteira do Brasil com a Bolívia desde 1748, inclusive vivendo na aldeia Vila Nova Barbecho, portanto, num período anterior à “fundação da Capitania de Mato Grosso”²¹.

Em Moreira da Costa (2006), nos relatos de Barbosa de Sá²² pode-se evidenciar a presença de “Chiquitos” ainda na primeira metade do século XVIII, quando este participa de comitiva que percorreu a região:

[...] à época, morador da Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá, informa que, devido à catequese efetuada dos índios no alto curso do rio Cuiabá, efetuada pelos jesuítas espanhóis, a Câmara decidiu enviar uma comitiva às missões de Chiquitos para, dentre outros intentos, dissuadir a fuga de índios e estabelecer relações comerciais. O percurso da comitiva que atravessou *os rios Paragoia e Jauru no lugar chamado as pitas adonde acharaó seguido dos missionários* até alcançar a Missão de San Rafael, morada de diversas etnias atraídas para a redução religiosa. (SÁ, 1975 apud COSTA, 2006, p. 2).

Para o autor, a presença do povo Chiquitano em terras brasileiras é registrada também pelo Bispo que percorre a região em atendimento aos mato-grossenses da região, como expresso abaixo:

O Bispo D. Luiz Marie Galibert, durante os trabalhos itinerantes da pastoral, em 1922, pôde constatar que a *população fronteiriça de Cáceres a Vila Bela é composta, em geral de Chiquitos*²³, ocasião que teve a oportunidade de visitar diversas comunidades Chiquitano ao ministrar os sacramentos católicos. (COSTA, 2006, p. 2, grifos do autor).

O representante da igreja católica identifica a população da fronteira utilizando o etnônimo Chiquitano, o que evidencia o reconhecimento de sinais diacríticos que identifica e diferencia este grupo indígena visitado do restante da população fronteiriça. Segundo os autores que estudam o povo Chiquitano, alguns sinais diacríticos são reconhecidos nos documentos e nos registros etnográficos que definem a etnicidade chiquitano. Entre eles, o Curussé (PACINI, 2008), e a religiosidade imposta no processo de colonização e disputa territorial entre Espanha e Portugal, entre outros.

²¹O processo de desocupação do território que atualmente constitui o Mato Grosso ocorreu nesse período. Em 1718 chegaram os bandeirantes à atual capital Cuiabá, cujo encontro histórico com os índios coxiponés (ancestrais dos bororo atuais) marcou um novo processo de avanços territoriais em busca de riquezas e mão-de-obra para a então Capitania de São Paulo (GRANDO, 2004, p. 81).

²²Esses relatos de Barbosa de Sá foram publicados na obra: BARBOZA DE SÁ, Joseph. *Relação das povoações do Cuyaba e Mato Grosso de seus princípios até os presentes tempos*. Cuiabá: Edições da UFMT: Secretaria de Educação e Cultura, 1975).

²³Nota 6 do autor: “GALIBERT, Luiz Marie. *Indiens dans L’Amérique du Sud: Chiquitos e Parecis*. Albi, 1926. Apud BIENNÈS, Máximo. *Uma igreja na fronteira*. São Paulo: Ed. Loyola, 1987, p. 108.” (2006, p. 3).

Moreira da Costa (2006) refere-se ainda como parte dos documentos que registram a presença do Chiquitano de Barbecho, o registro feito ‘pelo Major Frederico Rondon ao percorrer, em 1936, a zona fronteira mato-grossense’, da seguinte forma: *‘Vivendo entre duas nações civilizadas e a ambas servindo com sacrifício do seu suor e do seu sangue, os Chiquitos têm direito de esperar de ambos o acatamento às tradições arraigadas em seus espíritos de neófitos da civilização cristã.’*. (COSTA, 2006, p. 3-4, grifos do autor).

Segundo o autor, o Major Rondon, durante uma missão de inspeção “[...] situa a comunidade de Barbecho, próxima de Las Petas e de Acurizal, esta última incluída no interior da Terra Indígena Portal do Encantado, identificada e delimitada pela FUNAI”, em 2005:

Las Petas fica à margem direita do Tarumã, em território boliviano, a duas léguas de Barbecho... Partindo do Tarumã, nossa estrada é balisada pelas rancharias do Barbecho e do Boqueirão, distanciadas uma da outra de meia légua aproximadamente... São moradores Chiquitanos (vivendo, segundo a expressão boliviana) e brasileiros que vivem de lavoura e criação²⁴. (COSTA, 2006, p. 3-4).

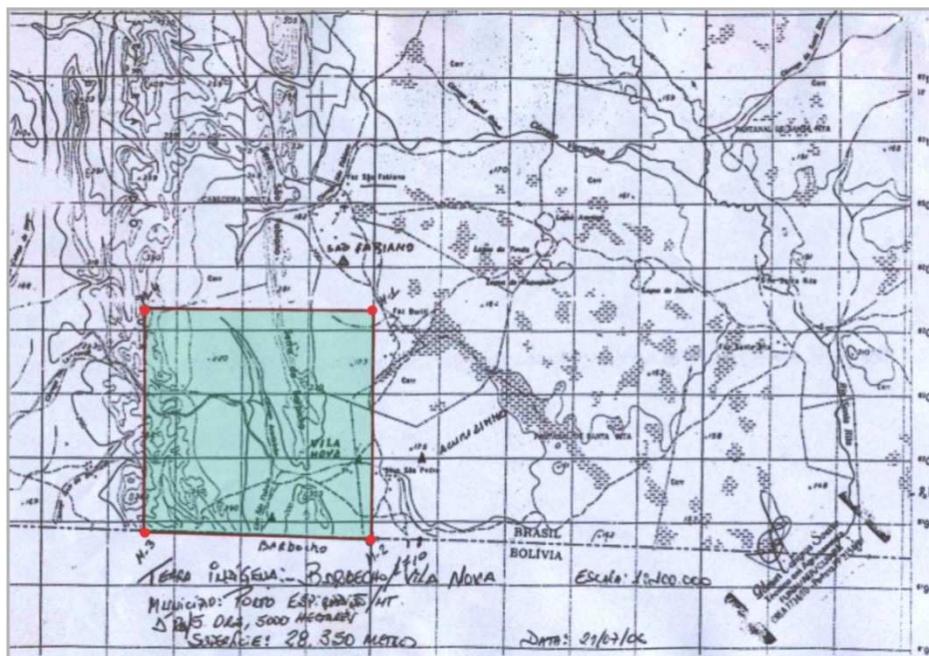
A região da fronteira era desconhecida na cartografia militar e para isso era necessário o registro detalhando da localização do território brasileiro, assim como as populações nativas e regionais nele localizados. Como registram os documentos acima, podemos confirmar que o povo Chiquitano da Vila Nova Barbecho, como também afirmam as lideranças da aldeia, sempre povoou a região onde atualmente reivindicam a oficialização de suas terras.

“O nome Barbecho viria a se impor também na toponímia regional, passando a designar a Serra do Barbicho, local onde encontra-se a comunidade Chiquitano de Vila Nova Barbecho, assinalado na cartografia do Ministério do Exército, datada de 1975.” (COSTA, 2006, p. 4)

O que chama a atenção nos dados para a cartografia é o fato de as aldeias Chiquitano serem consideradas marcos demarcatórios do território nacional. Esse levantamento aponta para a existência de vários grupos indígenas na região, ele usa o etnônimo Chiquitano; em outras palavras, já naquele período, por mais que os territórios tenham sido negados, eles são visíveis e utilizados para registrar uma população local em território nacional, pelo Exército Brasileiro.

²⁴Nota do autor n. 8: RONDON, idem, p. 186-187.

Figura 3 Mapa da Aldeia Vila Nova – Barbecho



Fonte: FUNAI (2006 apud COSTA, 2006, p. 06).²⁵

Evidenciamos assim, a partir dos documentos oficiais cedidos pela FUNAI/ERA/CBA²⁶, e da literatura estudada, que a aldeia Vila Nova Barbecho, é um território que tradicionalmente vem sendo ocupado pelo povo Chiquitano.

Segundo Moreira da Costa (2006, p. 4):

Vila Nova nasceu desse processo, como extensão da Comunidade de Barbecho, após a pressão da Fazenda São Pedro que dificultava a permanência dos índios em seu interior, como consta no Estudo das Comunidades Indígenas na área de influência do Gasoduto Bolívia-Mato Grosso.

No entanto, mesmo que documentos históricos confirmem a presença dos Chiquitano na Terra Indígena Barbecho, para estudos de reconhecimento e demarcação, o grupo sempre viveu em constantes pressões, como nos relata a professora Saturnina Urupê Chuê:

²⁵ Destaque no mapa feito pela pesquisadora para evidenciar a aldeia Vila Nova Barbecho na faixa de fronteira Brasil-Bolívia.

²⁶ FUNAI – Fundação Nacional do Índio/Ministério da Justiça/Administração Executiva Regional de Cuiabá-MT. Serviço de Meio Ambiente Patrimônio Indígena – Memorial Descritivo de Delimitação: Denominação Terra Indígena/Barbecho/Vila Nova - Aldeias Integrantes: Barbecho e Vila Nova – Grupo Indígena Chiquitano. 20/07/2006 (\\Dif-work\base_dados\Cartografia\01 - TERRAS INDÍGENAS - MT\01.011.2 – Chiquitano Vila Nova Barbecho\PORTARIAS E DOCUMENTOS\HISTÓRICO DA COMUNIDADE CHIQUITANO DA VILA NOVA BARBECHO doc. 9).

Nossa aldeia sempre chamou Barbecho, com a chegada do fazendeiro dizendo ser o dono das terras precisamos pedir autorização para ele para mudarmos a aldeia de lugar devido onde morávamos já estava improdutivo. Para autorizar mudança o fazendeiro condicionou que a nova aldeia deveria chamar Vila Nova, seu intuito de tirar o nome de Barbecho é fragilizar a luta do povo. Mas os anciãos da aldeia não aceitaram somente esse nome de Vila Nova eles acataram, mas com o Barbecho na frente para que este nome não desaparecesse, pois é o nome tradicional do lugar. Como continuamos morando na mesma terra não é necessário mudar de nome. Hoje é reconhecida como aldeia Vila Nova Barbecho.²⁷

A partir do diálogo entre o pesquisador Secchi e a professora Saturnina (2013), podemos perceber a estratégia usada pelo fazendeiro para tirar a identidade do povo Chiquitano, ao tentar mudar o nome do lugar onde tradicionalmente habitam. No entanto, o grupo tem suas formas de sobrevivência étnica, aceitando o nome imposto pelo opressor, desde que acrescido do nome tradicional, reforçando a pertença étnica do povo e mostrando para as novas gerações que aquele espaço é território tradicional Chiquitano, onde seus ancestrais sempre viveram.

Não significa, no entanto, que pelo fato de serem reconhecidos pelos órgãos oficiais, estes são visibilizados nos direitos constitucionais, especialmente em relação à terra. Como ocorre em outros territórios de fronteira, seja com outros países ou com as “fronteiras” impostas pelos capitalistas atuais (fazendeiros, comerciantes, políticos, etc.), o Chiquitano vive em um “ambiente colonialista”.

Como afirmam Eremites de Oliveira e Pereira (2010):

Caracterizamos como ambiente colonialista o cenário político marcado por várias formas de violências e tentativas de dominação contra minorias étnicas, sitiadas e constrangidas por diversos mecanismos de sujeição, como por exemplo, a imposição feita aos indígenas para se comunicarem em segunda língua, o português. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 190).

Para os autores, ao serem colocados nesta situação de violência simbólica também, estas comunidades enfrentam a dificuldade em acompanharem e se defenderem com seus direitos dentro do “sistema jurídico” que é “completamente estranho às regras de convivência que vigoram em suas comunidades”, pois para eles:

Trata-se, ainda, de saberes, práticas e poderes que aglutinam indivíduos e coletividades da sociedade envolvente (fazendeiros, instituições ruralistas, jornalistas, setores da imprensa que dependem de favores do Estado etc.),

²⁷ Diálogo entre Secchi e Chuê, em 21/02/2013.

bem como agentes do Estado imponderados com cargos que possuem (delegados de polícia, procuradores, juizes, assistentes judiciários, parlamentares, governantes etc.). Não obstante, eles têm o contraponto em povos e comunidades tradicionais – e seus aliados (organizações não governamentais, setores de universidades, Ministério Público Federal, intelectuais etc.) que reivindicam direitos territoriais, apesar de encontrarem enorme dificuldade em dominar os códigos em que são obrigados a expressarem os argumentos que podem referendar seus direitos. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 190).

O Povo Chiquitano foi expulso dos seus territórios tradicionais pela expansão do capitalismo, em nome do desenvolvimento do estado de Mato Grosso. Pela modernização da pecuária e o avanço do agronegócio esse grupo vive sérios problemas, passando por necessidades, vivendo em uma pequena área cercada por latifúndio.

Segundo os estudos realizados por Grando (2004, p. 83):

São vários os exemplos recentes na nossa história a demonstrar que os valores que justificaram as guerras justas contra os indígenas no século XVI estão presentes no século XX. Para explorar a borracha nas regiões mato-grossenses de Aripuanã e Alta Floresta, os seringalistas empreitaram novas guerras na década de sessenta. Os registros mais cruéis nessa região foram contra os Cinta-Larga: para limpar a área a ser explorada, foram usados dinamites e alimentos contaminados jogados em sobrevoos sobre as aldeias, mas o crime da Chacina do Paralelo 11 foi o mais cruel.

É nesse contexto de grandes latifúndios e ambientes colonialistas que o Chiquitano se encontra, onde os interesses da sociedade dominante, representada pelos fazendeiros da região divide o mesmo espaço social com esse povo que sobreviveu à “ocupação” de grupos de migrantes vindos de todas as regiões do país, se instalando em suas terras e usurpando da força de trabalho, tanto de homens quanto de mulheres, reforçando a desigualdade social com base em valores etnocêntricos e preconceituosos, desconsiderando os verdadeiros donos das terras.

De acordo com os estudos de Pacini (2012, p. 65, grifos do autor):

[...] a aldeia Chiquitana de Vila Nova Barbecho (Brasil) que possui muitas raízes de seus membros no *pueblo misional* Santa Ana na Bolívia. Vila Nova Barbecho não é a única aldeia que sofre os desmandos da Justiça Federal, mas é um caso típico: uma Liminar do Juiz Federal determinou 325 hectares para esta comunidade e, em 06/12/2012, outro juiz decidiu impor novamente a cerca em torno de 25 hectares para liberar o restante das terras para o gado da Fazenda São Pedro.

O espaço que o Chiquitano vive atualmente é insuficiente para a plantação de suas roças e também para a manutenção de outras práticas culturais. Segundo Pacini (2012, p. 3)

“[...] a demarcação de um território Chiquitano deve considerar muito mais que a terra simplesmente, mas este elemento intrinsecamente associado à água e aos seus significados”. A demarcação dos territórios Chiquitano se torna muito mais importante quando se constata que é por meio da terra reconhecida que são garantidas “[...] outras práticas dos Chiquitanos, entre elas as festas, as roças e tudo o que exige de recursos naturais para que aconteça a vida em comunidade segundo os costumes Chiquitano.” (p. 3).

Consideramos que a situação em que o Chiquitano vive não é favorável em muitos aspectos à sua sobrevivência, no entanto as relações de tensão étnicas e culturais têm gerado fronteiras, não uma fronteira geopolítica, mas uma fronteira que “[...] pode ser compreendida como tensão entre os países, entre fazendeiros e indígenas e mesmo entre os próprios Chiquitanos.” (PACINI, 2012, p. 4).

No entanto, a sobrevivência étnica do Chiquitano é reconstituída por meio da alegria e manifestada nos momentos festivos que acontecem todos os anos na festa do Curussé.

Para Pacini (2012, p. 4), no “[...] Curussé (ou carnavalito) ou festas dos padroeiros são desfeitos os conflitos entre os opostos e se conectam as fronteiras a fim de que todos os Chiquitanos se encontrem para a grande festa onde a norma básica é ‘pular e dançar’ ”

Concluimos que o Curussé, para o Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho, assim como a demarcação dos seus territórios, constitui uma síntese de sua sobrevivência étnica que se renova a cada ano, nos momentos festivos.

É justamente por isso que se torna importante discutir, no âmbito do Mercosul, o lugar que ocupam os povos indígenas nos discursos da cúpula da organização, espaço político e econômico integrado pelo Brasil e pela Bolívia, países onde há grande concentração de povos indígenas, em especial de Chiquitano, objeto deste estudo.

A conclusão que chegamos é a de que, antes da chegada do colonizador nas Américas, os povos indígenas que aqui viviam mantinham entre si relações econômicas, culturais e políticas, em região de fronteiras ou não, e que estas relações nunca foram reconhecidas pelos governos nas políticas do Mercosul.

Para o Chiquitano, conforme narrativas dos anciãos em documentos históricos, que confirmam serem eles habitantes da faixa fronteira Brasil-Bolívia, não há, em suas memórias, fronteiras entre os Estados-nações. Suas terras sempre foram contínuas, de um só povo. O que de fato sempre existiu foram as fronteiras étnicas e culturais com os povos indígenas vizinhos, fato confirmado nas relações políticas econômicas e culturais que foram estabelecidas na região.

Um dos estudiosos do Mercosul, José Marin (2005), questiona o lugar que os povos indígenas ocupam nos discursos entre as cúpulas dos países que integram o Mercosul, considerando que entre os países formadores deste importante bloco econômico existe um número significativo de populações indígenas. Segundo o autor, a ausência destas sociedades nas definições das políticas do Mercosul tem favorecido à incompreensão dos povos indígenas em relação ao que seja integração do livre comércio entre os países das Américas, considerando que o uso do termo integração é visto como uma volta ao passado, quando as diferenças não eram consideradas.

Podemos concluir que, para o Chiquitano, as relações de parentesco, as sociais, religiosas e as étnico culturais sempre estiveram presentes no cotidiano das suas relações, fato confirmado nos estudos bibliográficos realizados nesta pesquisa. Consideramos que a presença indígena nas discussões da cúpula do Mercosul qualificará os debates, uma vez que essa forma de organização já é praticada entre os povos indígenas da região, o que sempre fortaleceu suas relações sociais e políticas.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A TRAJETÓRIA DE LUTA POR DIREITO À IGUALDADE NA DIFERENÇA EM MATO GROSSO

3.1 O Movimento Indígena pela Educação Escolar

Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século (FERREIRA, 2001, p. 74). Analisando os estudos realizados, constatamos que durante muitos anos as políticas educacionais indígenas foram suporte para a integração dessas populações à sociedade nacional. Segundo a autora o Estado “[...] impôs o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.” (p. 72).

No entanto, a educação que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos da educação missionária. E recolhe fracassos do mesmo tipo (MELIÀ, 1979, p. 48).

“Nos anos 60, o interesse do Estado e das missões religiosas se restringia apenas à Amazônia. Estados e igrejas já consideravam quase todos os demais povos indígenas integrados ou simplesmente extintos [...]” (SCHWADE, 2005, p. 33). Os povos indígenas, em diferentes regiões do Brasil, viviam sem qualquer perspectiva de vida e situações de extrema pobreza. Segundo o autor “[...] as pessoas negavam sua identidade, autodenominando-se ‘caboclos’ e muitos buscavam na cidade o esconderijo para não serem identificados como membros de uma etnia.” (p. 34). Esta situação era praticamente a mesma em todos os estados brasileiros, no entanto, segundo o autor, no Estado do Amazonas a situação era mais evidente. Aliada à questão da terra como propriedade, portanto desapropriada de seus nativos donos, estava a política nacionalista do branqueamento da “raça” e, posteriormente, a valorização da mestiçagem conforme apontam os estudos de Carlos Augusto da Rocha Freire (1990).

O casamento de Diacuí, índia do povo Kalapalo do Alto Xingu, com o sertanista Ayres Cunha, em 1952, na igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, colocou em conflito essas duas imagens dos índios: de um lado, estavam aqueles que em uma vertente romântica defendiam o isolamento e a pureza das culturas tradicionais; do outro, os que faziam a apologia da mestiçagem, do casamento como símbolo da nação, pressupondo a integração dos índios ao povo brasileiro. (FREIRE, 1990 apud PACHECO DE OLIVEIRA, 2006, p. 158).

“No contexto da historia brasileira, o período que se iniciou com a posse de Geisel (1974) e se estendeu até o fim do governo Figueiredo (1985), expressa um longo processo de crise político-econômica conduzindo ao inevitável esgotamento da ditadura militar. (NASCIMENTO, 2004, p. 126) que, segundo a autora, “Esse processo é conhecido como a ‘abertura’ do regime”.

Surgem, neste contexto, as primeiras organizações não governamentais com seus interesses voltados à defesa dos direitos indígenas: “[...] a Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informações (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).” (FERREIRA, 2001, p. 87).

Essas instituições já tinham interesses em apoiar ações em atendimento às minorias étnicas e, mesmo durante o período mais rígido da Ditadura, vinham trabalhando em defesa dos direitos humanos e indígenas.

“Em 1973, recebi um relatório de indígenas do Cauca, Colômbia, onde se falava da existência e funcionamento de assembleias indígenas naquela região” (SCHWADE, 2005, p. 34). Esse relatório tem relação com a Conferência dos Bispos que ocorreu em Medellín, na Colômbia, onde a Igreja da América Latina faz oficialmente a opção pelos pobres e minorias étnicas. Nesse novo cenário de apoio das ONGs e da Igreja Católica de uma experiência que deu certo, foi criado o Conselho Indigenista Missionário como apoio ao projeto sugerido pelos seus colaboradores, dando-se início às assembleias indígenas em todo país.

A década de 70 foi marcada pela Assembleia de Líderes Indígenas, a primeira delas aconteceu na cidade de Diamantino, em Mato Grosso, em abril de 1974, sendo este um encontro considerado um marco na história dos povos indígenas do estado e do Brasil.

Foi possível constatar que, durante aquela assembleia, nenhum representante falava em ‘índios-caboclo’. Todos falavam em ‘nós índios’, e na troca de experiências constataram suas diferenças culturais, tais como, flechas diferentes, língua diferente. E, em consequência, ao final já se autodenominavam de ‘nós Irantxe’, nós ‘Nambikwara’, ‘nós Bororo’, ‘nós Rikbaktsa’, etc. (SCHWADE, 2005, p. 34).

“Para Cardoso de Oliveira (1988), o índio transforma-se em agente ativo, mobilizador da consciência indígena em defesa dos seus direitos.” (apud NASCIMENTO, 2004, p. 121). Na medida em que as assembleias iam acontecendo, a mobilização indígena aumentava e a confiança também: “Entre os anos de 1974 e 1978 foram realizadas 13 assembleias indígenas (Diamantino-MT, Cururu-PA no Alto Tapajós, Meruri-MT, etc.)”. (SCHWADE, 2005, p. 35).

Como o objetivo das assembleias era a mobilização dos povos indígenas que até então viviam isolados sem contato com as demais etnias, esses encontros foram favorecendo a construção de novas redes de relações, que culminaram na criação das atuais organizações indígenas:

[...] a União das Nações Indígenas, e suas regionais, o Conselho Geral da Tribo Ticuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Munduruku, entre outras.” (FERREIRA, 2001, p. 95).

Para Ferreira (2001, p. 95), nesses movimentos as lideranças e os representantes indígenas se reúnem para juntos buscarem soluções coletivas para os “[...] problemas comuns – basicamente a defesa de territórios, respeito à diversidade linguística e cultural, assistência médica adequada e processos educacionais específicos e diferenciados.”.

Segundo a autora, o marco desses movimentos foi a criação da UNI (também chamada de UNIND) – União das Nações Indígenas, no dia 19 de abril de 1980 (Dia do Índio), que passou a realizar assembleias por todo o país, discutindo e pautando questões caladas nos “quatro séculos” de sofrimento pela imposição às suas culturas e formas de organização. Os dados históricos das lutas dos povos indígenas em busca dos seus ideais ganham reforço e poder de mobilização com a UNI, que passa a representar “[...] os indígenas em todo território nacional e possivelmente no exterior [...]” contando com o apoio da Comissão Pró-Índio, garantindo “conquistas significativas” como as expressas na Constituição Federal de 1988 (Comissão Pró-Índio, 1982 apud FERREIRA, 2001, p. 95-100). Segundo expresso no documento:

[...] no Capítulo ‘Dos Índios’ (*caput* do artigo 231), ‘sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens’. O direito à diversidade cultural e à linguística se expressa em outras partes da Constituição, como na seção ‘Da Educação’, ao afirmar no parágrafo primeiro do artigo 210: ‘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’. (FERREIRA, 2001, p. 100).

Com a promulgação da Constituição, o Movimento Indígena continuou mobilizado, realizando reuniões em todo Brasil e a educação específica e diferenciada é uma das bandeiras desta luta. Nesse Movimento, os encontros de professores indígenas foram intensificados nas diferentes regiões e é pauta de discussões de extrema relevância a construção das diretrizes para a educação escolar indígena, contrapondo a escolarização para índios. Com isso, a

educação pensada pelo Movimento é a educação que vem ao encontro desta luta, que em Mato Grosso também passa a conquistar espaço:

Em maio de 1991, realiza-se na aldeia Xavante de São Marcos (MT) o I Curso de Professores Indígenas de Mato Grosso. Os 35 professores presentes, representando as nações Myky, Tapirapé, Bororo, Rikbaktsa e Xavante debateram as seguintes questões: '1. Novos métodos para se dar aula dentro da própria cultura; 2. Que tipo de educação queremos dar? e 3. Como conseguir a nossa própria escola?' (BONDE, 1991, p. 2). Os professores enfatizaram a importância do estudo das línguas maternas e dos etnoconhecimentos, notadamente a etnomatemática e as etnociências. Esteve em pauta, também a questão da elaboração de currículos próprios e diferenciados para cada povo, e a LDB. (FERREIRA, 2001, p. 104).

Na medida em que o movimento indígena se fortalecia através das assembleias, crescia as articulações com organizações não governamentais, “[...] visando à defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar. Várias universidades (USP, UFRJ, UNICAMP entre outras) passaram a contribuir com assessorias especializadas.” (FERREIRA, 2001, p. 87). Com a promulgação da Constituição Federal dá-se início a mobilização para a construção da Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Os documentos históricos relatam que o movimento indígena, por meio das lideranças, tem reivindicado uma educação escolar indígena que respeite o currículo construído coletivamente pela comunidade, a elaboração da construção de material didático bilíngue, calendário escolar específico para cada povo, atendendo a dinâmica dos rituais e das mudanças da natureza, ou seja, as formas diferentes de se viver em cada território e grupo étnico.

3.2 Conquistas e desafios da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso

Mato Grosso tem destaque nacional em alguns momentos, como no encontro de Professores realizado na Terra Indígena de São Marcos Povo Xavante, em 1991, que fez parte da agenda de mobilização nacional, colhendo subsídios para compor o Texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, que trata da educação escolar indígena.

No estado de Mato Grosso, o enfrentamento da questão da educação indígena é anterior ao Decreto n. 26/91. A Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, ainda que sem competência legal, já atuava junto às populações indígenas, atendendo algumas de suas necessidades no campo educacional. (MENDONÇA, 1997, p. 85).

Conforme visto no Movimento Indígena, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) não assume por iniciativa própria esta demanda que resulta de uma construção social pautada nos movimentos populares que pressionam uma tomada de posição do Estado. Esta demanda é explícita, por já existir escolas indígenas específicas e diferenciadas, portanto, professores que nelas atuam se constituem como protagonistas neste movimento mais amplo do país. Segundo Paula (2012), participaram deste encontro os professores Tapirapé. Mesmo que a política de educação escolar indígena oficial fosse voltada para a “integração” indígena à sociedade nacional, nesse período já existiam alguns focos de resistências, com experiências reconhecidas nacionalmente.²⁸

Seguindo esse protagonismo indígena, no ano de 1988 foi criada a Escola Indígena Estadual “Tapirapé”, a primeira de Mato Grosso a ter um currículo específico e diferenciado²⁹, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Essa escola foi também responsável pela participação de representantes Tapirapé no Encontro na Terra Indígena de São Marcos, contribuindo para que no documento fossem expressos os termos “etnomatemática” e “etnociência”. A formação para a construção de um currículo específico teve as contribuições dos indigenistas “Nice e Luiz”³⁰ do CIMI, e de pesquisadores da UNICAMP, que juntos produziram os primeiros estudos da etnomatemática e da etnociência, atualmente tão difundida.

Os Tapirapé tiveram uma assessoria privilegiada de professores que vinham da UNICAMP. O primeiro encontro que tivemos com a Marineuza Gazetta (do grupo de etnomatemática do Ubiratan), foi em 1985, do qual participaram os coordenadores de educação das prefeituras populares da região do Araguaia e nós, da aldeia. Fazia parte de um projeto maior, chamado Novas Perspectivas para o Ensino de Ciências e Matemática na Região do Araguaia: contextos urbano, rural e indígena. Esse projeto foi um convênio entre as Prefeituras da região e a UNICAMP. Nesse projeto, entre outros, participou o físico Marcos D’Olne Campos, que tinha a proposta de etnociências bem elaborada. Depois disso, Marineuza e Eduardo Sebastiani passaram um mês na aldeia Orokotãwa, dos Tapirapé. Isso foi em 1986. Assessoraram a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola,

²⁸ Diálogo por via eletrônica entre Eunice Dias de Paula e Beleni Saléte Grando, em 15/08/2012. Documento do arquivo particular de Grando, cedido por ela.

²⁹ O que diferenciou naquela época e continua atualmente diferenciado no Currículo da Escola Tapirapé é a avaliação descritiva, o calendário adequado à comunidade, a organização das atividades por temas de estudos partindo da cultura e a língua Tapirapé e do ciclo social da aldeia, que por sua vez está bastante relacionado ao ciclo da natureza (informações do prof. Luiz de Paula Gouveia, um dos primeiros indigenistas que começou o trabalho escolar com os índios Tapirapé, em 1973, apud Mendonça, 2009).

³⁰ Eunice Dias de Paula, “Nice”, indigenista que vive com os Tapirapé desde 1973, e o seu companheiro Luiz de Paula Gouveia, são vinculados ao CIMI, foram os primeiros professores deste povo, ao mesmo tempo contribuíram para consolidar, a exemplo do que fizeram as “Irmãzinhas” na área da Saúde Tapirapé, um diálogo intercultural entre os saberes Tapirapé e os saberes da cultura não indígena, garantindo a valorização e o reconhecimento de suas próprias formas de viver e lutar pela terra tradicional.

naquela época se dizia Proposta Curricular, pois se entendia currículo no sentido amplo e não apenas uma lista de matérias.³¹

Assim, as influências da mobilização nacional, da qual os indígenas e indigenistas de Mato Grosso participam ativamente, chega ao Estado, em 1987, com a criação do NEI - Núcleo de Educação Indígena que se reunia na então Coordenadoria de Educação (atual SEDUC-MT).

Segundo Mendonça (2009) o NEI, não era um órgão oficial do Estado, mas um fórum estadual de articulação interinstitucional constituído por indígenas, representantes de instituições públicas e indigenistas de ONGs envolvidas com as questões indígenas. Na primeira reunião do NEI estiveram presentes “[...] a Fundação Educar, o Museu Rondon (UFMT), o Conselho Indigenista Missionário” (CIMI), a atual OPAN (Operação Amazônia Nativa, na época, Operação Anchieta), a “Missão Salesiana e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas³², Secretaria do Patrimônio Histórico Nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação” (p. 73). Com esse grupo interinstitucional dá-se início “[...] a primeira tentativa de se criar um programa estadual com a participação das diversas agências envolvidas com a educação” (p. 73).

Com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, era urgente a realização de um evento nacional, “[...] congregando organizações indígenas, não indígenas, universidades e outras instituições nacionais, para discutirem educação formal para índios”. (FERREIRA 2001, p. 89-90).

Segundo a autora, em outubro de 1987, realizou-se o Encontro Nacional de Educação Indígena no Rio de Janeiro, desencadeando a partir desta data um movimento nacional para a elaboração de “[...] propostas de educação escolar para índios à Assembleia Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (FERREIRA, 2001, p. 91).

No entanto, o movimento indígena já vinha se reunindo em assembleias, realizando encontros de professores em várias partes do país, e em todos os encontros eram produzidos documentos reivindicando uma educação que atendesse aos seus interesses. “As propostas foram, em grande medida, incorporadas ao capítulo do Projeto de Lei da nova LDB: Da Educação para as Comunidades Indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 91). Este documento foi assim possível como consequência das várias formas de participação dos indígenas em encontros e com os representantes das comunidades, que pautaram a educação escolar a partir

³¹ Diálogo por via eletrônica entre Paula e Grando, em 15/08/2012. Documento do arquivo particular de Grando, cedido por ela.

³² Para coordenar a execução do Plano de Metas do governo que tomou posse no ano de 1995, foi fortalecida a instância de articulação política denominada Coordenadoria de Assuntos Indígenas, vinculando-a diretamente ao gabinete do secretário - chefe as Casa Civil do Governo. (SECCHI, 2009, p. 65).

dos seus próprios e distintos olhares para a escola que já era conhecida e diversificada em todo o país.

Quando o Estado, em Mato Grosso, assumiu oficialmente sua responsabilidade nesse processo histórico, o fez após este já ter sido formalizado na prática das aldeias, mesmo não legalizado ainda. Assim, o movimento indígena faz reivindicações ao Governo do Estado em especial à Secretaria de Educação, exigindo mais apoio à educação escolar indígena, e, após o evento realizado no Rio de Janeiro, o NEI passa a inserir os indígenas na “definição das políticas de educação indígena para o estado” (MENDONÇA, 2009, p. 73).

O primeiro plano de ação teve por base as linhas norteadoras do Encontro Nacional. As principais diretrizes, citadas por Mendonça (2009), em referência à Mendonça e Souza (1998, p. 91) foram:

- 1- Capacitar recursos humanos para a Educação Escolar Indígena, dando prioridade aos professores indígenas;
- 2- Realizar cursos, encontros, pesquisas, reuniões periódicas com o objetivo de:
 - a- Diagnosticar a Educação Escolar Indígena de Mato Grosso;
 - b- Definir as prioridades de atendimento pelos órgãos competentes;
 - c- Elaborar a proposta do Estado a ser levada para a discussão nacional que definam as Diretrizes Nacionais de uma política de Educação Indígena;
 - d- Colaboração interinstitucional para trabalhos conjuntos como o 1º Curso de Antropologia, Linguística e Educação (Fev./88), 1º Encontro de Professores Indígenas de MT (Agosto/89) que encaminha as propostas das comunidades indígenas e dos professores para a elaboração da Nova Lei de Diretrizes Básicas do Ensino Nacional;
- 3- Criar em nível de estado, uma legislação através da Secretaria de Estado de Educação, que possibilitasse a normatização, regulamentação e oficialização das escolas indígenas;
- 4- Ter como perspectiva de trabalho um mínimo de interferência dos não índios no processo de construção da educação escolar indígena, a fim de que progressivamente os índios assumam a questão de educação escolar, como uma das formas de consolidarem sua autonomia política, educacional e econômica. (MENDONÇA, 2009, p. 73).

Assim, podemos concluir com Mendonça (2009) que Mato Grosso participa da construção nacional das diretrizes nacionais que culminaram no documento constitucional, sob a influência do movimento indígena articulado em nível nacional. A SEDUC-MT, em 1988, cria “[...] a Divisão de Educação Indígena e Ambiental - DEIA, vinculada à Coordenadora do Ensino Rural, que tinha como objetivo atuar nas escolas indígenas e rurais do Estado” (2009, p. 74). Sua preocupação era preparar os técnicos e os professores para atuarem nas escolas das aldeias. As escolas sob a responsabilidade do Estado eram somente três: duas dirigidas pelos Salesianos: Bororo (Meruri) e Xavante, e a Tapirapé, com o CIMI.

As demais, aproximadamente oitenta, ficavam sob a responsabilidade da FUNAI e das Secretarias Municipais de Educação.

No entanto, na elaboração do Plano de Governo da Frente Popular em Mato Grosso, a ser implementado no período de 1995 a 2006, a proposta teve como prioridade a profissionalização e a conquista da autonomia, assim como a consolidação da escola específica e diferenciada conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996.

No ano de 1995, na cidade de Tangará da Serra, acontece o I Congresso de Professores Indígenas, contando com a presença de lideranças indígenas e professores, que reivindicaram ao governo do estado de Mato Grosso várias ações educacionais dentre elas a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

A criação do Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI (MATO GROSSO) se deu no mesmo ano de 1995, em que “[...] oportunizou ao segmento da educação escolar indígena uma ampla experiência na intermediação entre os interesses das escolas e os do poder público” (ÂNGELO, 2009, p. 73). Também merece relevo destacar que:

Como uma das primeiras medidas propostas pelo CEI/MT foi a realização, ainda no ano de 1995, de um amplo diagnóstico da realidade escolar indígena no Estado, instrumento que serviria de base para a definição dos programas de ação para o período 1995-2006. Dentre as inúmeras reivindicações colhidas nas aldeias por ocasião do diagnóstico, as mais frequentes diziam respeito à necessidade de **regularização das escolas** e a **formação dos professores indígenas**. (SECCHI, 2009, p. 65-66, grifos do autor).

Dentre as várias ações coordenadas pelo Conselho, Mendonça (2009) cita:

1) A realização de um diagnóstico da situação das escolas indígenas do estado; 2) a organização da Conferência Ameríndia de Educação (que teve como desdobramento a implantação do Terceiro Grau Indígena); 3) o Programa de Formação de Professores Indígenas, que resultou em dois projetos relevantes para as escolas das aldeias. O *Projeto Tucum* e o *Projeto Xingu*, são referências no âmbito do Estado e fora dele (MENDONÇA, 2009, p. 75, grifos do autor).

Segundo Secchi (2009, p. 73), o CEI/MT se materializa em Mato Grosso num “[...] fórum interinstitucional e paritário composto pelos representantes que atuam com a educação escolar indígena e por representantes indígenas de todas as regiões geoculturais do Estado”.

Constatamos, por meio dos documentos históricos, que enquanto o movimento indígena reivindicava direitos educacionais, como formação de professores, regularização das escolas indígenas, criação do CEI, ampliação do atendimento da educação básica nas aldeias,

o povo Chiquitano lutava para sair da invisibilidade e da identificação enquanto “bugres”, buscando o reconhecimento étnico enquanto povo Chiquitano brasileiro³³.

Com isso, pode-se afirmar que os Chiquitano ficaram à margem desse processo de participação do movimento indígena em Mato Grosso, mas ao mesmo tempo lutam para serem inseridos e atendidos em relação à educação escolar específica para o povo, nas diferentes aldeias da fronteira. No entanto, como ocorreu com os demais povos, buscam a consolidação legal dos direitos à educação escolar indígena contando com a parceria de indigenistas e pesquisadores que com eles passam a construir novas formas de pensar e reivindicar esta educação.

As histórias de lutas de cada grupo indígena vão se construindo de forma diferenciada, mas todos articulam as mesmas lutas por terra, educação e saúde, garantias fundamentais para a sobrevivência das famílias que dependem de territórios para alimentar, educar e fortalecer a cultura e a identidade de seus descendentes. Nesse sentido, os Chiquitano, que hoje reivindicam seus direitos, também passam por esta relação entre educação escolar e direito ao território.

Os estudos realizados por Grando (2004, p. 114), nos informam que a SEDUC/MT implementa, a partir de 1996, em atendimento às exigências de formação impostas pela nova LDB/96, os cursos de formação de professores “leigos” (não habilitados para o magistério), da mesma forma que atende aos não indígenas com este mesmo perfil, com os projetos de formação “Projeto Inajá I e II e GerAção”. Ambos visavam o atendimento da demanda de formação, pois havia um número expressivo de professores sem habilitação em todos os municípios de Mato Grosso. Nesses projetos não indígenas, havia a presença de professores indígenas, como os Tapirapé de Santa Terezinha no Inajá I e Inajá II, assim como também professores Karajá, Xavante e de outras etnias do Parque Nacional do Xingu no Projeto GerAção (polo Canarana). Os pioneiros foram os Tapirapé, que iniciaram no Projeto Licenciatura Plena Parcela, em Luciara/MT, pela UNEMAT. Esta participação não era uma abertura do Estado, mas o resultante da mobilização dos próprios indígenas. (2004, p. 114-115).

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Tapi’itãwa - Histórico da escola (2011, p. 32)³⁴, no Projeto Inajá I, finalizado no ano de 1991, três

³³ Fato comprovado pelos estudos de Moreira da Costa (2006, p. 16) “A partir do reconhecimento étnico promovido pela FUNAI, em 1999, os índios Chiquitano passaram a fazer parte das ações afirmativas de diversos programas do governo, visando ao desenvolvimento dessa região fronteiriça”.

³⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena “Tapi’itãwa”, localizada na Aldeia Tapi’itãwa, Terra Indígena Urubu Branco, do Povo Tapirapé.

professores Tapirapé foram habilitados em magistério, e o Projeto Inajá II, finalizado em 1996, habilitou 08 professores indígenas entre os não indígenas.

Segundo Secchi (2009, p. 66), “Em junho de 1996, iniciou-se em Mato Grosso o primeiro Programa de Formação de Professores Indígenas em nível médio. Em sua etapa inicial objetivou-se a formação e titulação em magistério de 250 docentes, de 140 escolas [...] localizadas nas aldeias”. Os projetos que integram esse Programa são:

- A) **O Projeto Tucum**, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e pela Coordenadoria de Assuntos Indígenas (Casa Civil) e apoiado pelas prefeituras municipais, universidades públicas do Estado, PNUD/Prodeagro, FUNAI e ONGs. Estava organizado em quatro polos regionais e viabilizou a formação de 176 professores Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina e Nambikwara (Polo I); Xavante (Polo II); Bororo (Polo III) e Bakairi e Xavante (Polo IV).
- B) **O Projeto Pedra Brilhante-Urucum**, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Instituto Socioambiental, desenvolvido em parceria com diversas instituições de ensino e pesquisa do país. Foi dirigido à formação de 48 professores em magistério, de 15 povos xinguanos (Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamayurá, Kayabi, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukwá, Panará, Suyá, Trumai, Waurá, Yawalapiti, Yudjá).
- C) **O Projeto de Formação de Professores Mebengôkre, Panará e Tapayuna**, coordenado pela FUNAI e desenvolvido em parceria com prefeituras municipais, Secretaria de Estado de Educação, MEC e Instituto Socioambiental. Objetivou a formação, em nível médio, de 36 professores destes povos, dos quais 19 atuam em escolas localizadas no estado de Mato Grosso e os demais no estado do Pará.
- D) **O Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior** foi iniciado no ano de 2001, com a implantação de cursos de licenciatura dirigidos a docentes que atuam em escola de nível fundamental e médio. (SECCHI, 2009, p. 66-67, grifos do autor).

Diante da realidade vivenciada pelos povos indígenas, nos dados do diagnóstico percebe-se que os professores enfrentam dificuldades e preconceitos em busca da melhoria da educação escolar indígena, mas também não se intimidam diante disso: a história construída em Mato Grosso, referência para muitos outros estados brasileiros, é contada a partir da luta empreendida e da negociação por eles garantida, com o Estado. Esta imersão histórica nos possibilita relacionar o atual movimento do Povo Chiquitano na fronteira com a Bolívia à luta dos povos de Mato Grosso, evidenciando ainda que a oficialização da escola não representa garantia dos direitos constitucionais e da LDB de 1996 na mesma dimensão a todas as aldeias e comunidades indígenas. Sobre o movimento Chiquitano, faremos uma abordagem no próximo capítulo.

O diagnóstico realizado pelo CEI/MT indica que além da necessidade de formação de professores, também se fazia necessária a regularização das escolas indígenas, nos níveis administrativo e pedagógico.

O Projeto da regularização das escolas indígenas trata da criação, autorização e reconhecimento da escola indígena preconizada pela Resolução 03/99 da CEB/CNE, como uma modalidade específica, própria e autônoma no sistema estadual de ensino. Envolve a regularização dos concursos públicos específicos, as alternativas de gestão escolar, a adequação da rede física, a alocação de recursos financeiros e orçamentários específicos, enfim, o estabelecimento das condições necessárias para o seu adequado funcionamento. (SECCHI, 2009, p. 71).

Diante da necessidade da regularização das escolas indígenas do Estado, o movimento indígena juntamente com o CEI/MT articula, com o Conselho Estadual de Educação – CEE/MT, a normatização das escolas indígenas, levando em consideração que é uma modalidade de educação regular, com características específicas e diferenciadas, sendo, para isso, necessária uma resolução própria. Assim, no dia 14 de julho de 2004, foi publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso a Resolução 201/04, com essa finalidade.

Em todo o território nacional cresce a articulação do movimento indígena em busca de soluções para problemas comuns: terra, saúde e educação. Considerando os avanços conquistados com a LDB n. 9.394/96, os debates educacionais crescem, fortalecendo o movimento indígena na busca cada vez mais aliada ao enfrentamento dos problemas mais amplos vividos nas aldeias, como a terra, a alimentação, a saúde, as condições ambientais e a sustentabilidade territorial pautada na defesa da terra nativa.

No estado de Mato Grosso a luta pela formação é pauta em todos os encontros, considerando a necessidade de habilitar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. As reivindicações apresentadas através do relato de lideranças indígenas justificam a escola na aldeia, nos diferentes níveis da Educação Básica, em proteção aos jovens que, ao deixarem as aldeias em busca da escola, ficam expostos a toda natureza de risco social.

Reconhece-se a inadequada inclusão destes jovens nas escolas urbanas que, além de não reconhecerem as especificidades indígenas, têm um quadro de professores que os tratam com discriminação e preconceito, dificultando-lhes a aprendizagem e a permanência nas escolas. Entre outros fatores, o econômico é agravante para as famílias, como por exemplo, a demanda econômica para garantir as despesas de deslocamento e permanência na cidade. Outro fator agravante é a falta que o jovem faz para a garantia da alimentação pautada na

produção da roça na aldeia, além da perda do tempo-espaço da “fabricação do corpo” (GRANDO, 2004) nos rituais e no cotidiano das aldeias.

No ano de 1997, devido à articulação do Movimento Indígena juntamente com o CEI/MT, a SEDUC/MT organizou um evento de abrangência nacional denominado de Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores do Brasil. Segundo Grando (2004, p. 144), “Durante a Conferência Ameríndia realizada em Cuiabá, em outubro de 1998, 685 professores indígenas se mobilizaram para assegurar alguns direitos legais como a garantia do curso universitário específico e apresentaram à sociedade uma pauta de reivindicações na Carta de Cuiabá”. Esse evento foi resultado, portanto, do protagonismo do movimento indígena de Mato Grosso em nível nacional, que é assumido pelo Estado.

Dada à relevância das reivindicações, o Governo do Estado aproveitando o momento de grande visibilidade nacional, aprovou a criação de formação em nível de 3º Grau, a ser atendida pela Universidade do Estado de Mato Grosso a partir da publicação do Decreto n. 1.842/97. Segundo um dos protagonistas oriundos do Projeto Tucum, Lucas ‘Ruri’õ (2002, p. 9), foi “[...] instituindo uma Comissão Interinstitucional e Paritária com a finalidade de formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados [...]”, sendo o curso implementado em aula inaugural no dia 09 de julho de 2001, com a presença do então Governador de Mato Grosso, Dante Martins de Oliveira.

Com o término do Projeto Tucum, as pautas de reivindicações continuavam demonstrando que o movimento indígena se mantinha mobilizado por seus direitos constitucionais. Chegam à SEDUC-MT, já então com a Coordenação de Educação Escolar Indígena consolidada desde a Divisão de Educação Escolar Indígena no primeiro governo de Dante de Oliveira, em 1996, as demandas do CEI/MT e das lideranças por formação em Magistério Intercultural, nível médio. Segundo a pauta, a necessidade se justificava pelo aumento do número de crianças em idade escolar e também pela ampliação do número de escolas estaduais implementadas no estado. A SEDUC-MT, na busca pela consolidação da política de educação escolar indígena, reconhece a necessidade e dá início a mais um curso de formação dentro do “Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural”, criando o Projeto Haiyô. A proposta desse novo curso se daria em atendimento aos povos que não participaram das formações anteriores, e, devido ao tempo necessário para a conclusão do curso de Magistério Intercultural, a SEDUC/MT ampliou para as demais etnias, ficando o novo curso com 31 etnias e 298 professores.³⁵

³⁵ Projeto Haiyô: programa de formação de professores indígenas para o Magistério Intercultural - SEDUC/MT.

As discussões do novo projeto se deram no ano de 2002, com a realização de um seminário para a problematização da Educação Escolar Indígena nas aldeias e também para juntamente com os participantes debater a organização curricular, a metodologia, a logística de deslocamento, a divisão por polos, entre outros assuntos. Este debate, no entanto, diferente dos anteriores, não foi pautado nas experiências positivas e negativas dos projetos anteriores, provocando um distanciamento do projeto pedagógico até então empreendido com protagonismo em Mato Grosso. Novas equipes foram constituídas e a dinâmica dos recursos e parcerias não teve a mesma articulação com um projeto pedagógico como nos anteriores, que envolviam professores de diferentes instituições de ensino superior e com experiência com a formação indígena consolidada.

Um aspecto relevante do encontro foi refletir sobre a política linguística utilizada nas escolas e problematizar o uso da língua materna na formação, para que os professores habilitados em magistério fossem os alfabetizadores, na própria língua. Também foi definido com o grupo participante que os eixos estruturantes do curso seriam: sustentabilidade, autonomia e cultura. Outro ponto definido no seminário foi a distribuição dos cursistas por polos regionais, considerando as relações étnicas dos grupos e também as proximidades com as aldeias. Nesse encontro foi constituída a Comissão Interinstitucional que escreveria a proposta pedagógica do curso, com o apoio de dois consultores contratados pela SEDUC/MT, inicialmente com Luiz Donizete Grupioni e depois com Andréia Jakubaszko que finalizou a proposta, ambos antropólogos. A comissão realizou vários encontros antes de entregar uma versão preliminar do projeto, finalmente encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), para que, em 2005, o curso de Magistério Intercultural Projeto Haiyô, iniciasse sua primeira etapa presencial, nos cinco polos regionais: Juína, Sangradouro,³⁶ Campinápolis, Xingu Posto Indígena Leonardo Vilas Boas (PIN Leonardo Vilas Boas) e Posto Indígena Pavuru (PIN Pavuru).

Constatamos a ausência do povo Chiquitano nos cursos anteriores, no entanto, no Projeto Haiyô eles tiveram participação, pois já contavam com escolas nas aldeias, sendo atendidos somente com o professor da Aldeia Acorizal, José de Arruda, no polo de Juína.

O Projeto Haiyô traz a seguinte divisão: 1) *Polo Regional de Juína* atendendo 104 cursistas dos seguintes grupos: Arara; Cinta Larga; Apiaká;

³⁶ Inicialmente o polo funcionou na Escola Municipal Pioneiros de Canarana, município de Canarana, onde foram realizadas cinco etapas do curso, no entanto, devido à greve dos professores municipais o período reservado para a realização das etapas ficou comprometido pela reposição das aulas referente ao período de greve. Sem espaço físico que atendesse às necessidades dos professores Xavante, o polo foi transferido para a Escola Estadual Indígena São José do Sangradouro, município de General Carneiro, permanecendo ali até a conclusão do curso, em dezembro de 2010.

Munduruku; Kayabi; Bororo; Nambikwara; Paresi; Irantxe; Minky; Zoró; Rikbaktsa; Chiquitano; Guató; totalizando 104 cursistas. 2) *Polo Regional de Canarana/Sangradouro* com 70 participantes: Xavante; Karajá; Tapirapé; sendo 70 cursistas. 3) *Polo Regional de Campinápolis* com a participação de 64 Xavante; 4) *Polo Regional do Alto Xingu* com 30 participantes dos seguintes povos: Kuikuro; Yawalapity; Kamayurá; Waurá; Mehinak; Kalapalo; Matipu; Kamiurá. 5) *Polo Regional do Médio/Baixo Xingu* com 30 cursistas das seguintes etnias: Ikpeng; Kayabi; Trumai; Suyá; Mehinako; Kamaiurá; Waurá; Judjá. Totalizando 298 professores indígenas matriculados. (SEDUC/MT, 2008, p. 32-33, grifos do autor).

A Formação de Professores Indígenas requereu altos investimentos, dada a diversidade étnica, o número de participantes e a distância para o deslocamento dos professores até os polos em que o curso era realizado. Para isso, a SEDUC/MT contou com a parceria do Movimento Indígena de Mato Grosso, do CEI/MT, das ONGs – OPAN e CIMI, e das Secretarias Municipais de Educação. Foram firmados convênios para a sustentação financeira do curso com o Ministério da Educação (MEC/FNDE/PAR) e com a FUNAI, o que garantiu o deslocamento dos professores indígenas das suas aldeias até os polos regionais.

A organização curricular do curso foi dividida em etapas, sendo elas: Intensivas Presenciais e Intermediárias. Segundo Grando (2004) essa forma de organização curricular se deu desde os primeiros cursos de Formação de Professores oferecidos pela SEDUC/MT, no Projeto Inajá I e II, no Projeto Geração, no Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, e no Projeto Tucum, sendo assim, utilizando-se o mesmo formato pelo Projeto Haiyô.

No movimento de construção da autonomia, novos cursos são demandados e organizados pelos próprios indígenas. Alguns deles contam com uma experiência acumulada que os autorizam, com competência técnica e política, elaborarem os próprios cursos e currículos. Um exemplo de êxito é o curso empreendido pelos Tapirapé com os Karajá. Como já vêm participando desde os primeiros cursos deste modelo, o Inajá I e Inajá II, apresentaram e gestaram junto à SEDUC/MT, um curso específico na própria aldeia, sem interferência na escolha dos assessores e professores não indígenas que dele participaram.

Assim, ao buscarem uma educação intercultural para o seu povo, que respeite os seus processos de educação tradicional, a Escola “Tapirapé” encaminha ao Conselho Estadual uma proposta pedagógica para a formação dos professores Karajá e Tapirapé. O projeto tramitou no Conselho Estadual de Educação desde 2002, no entanto, somente foi aprovado em 2009 (o mesmo ocorreu com o Projeto Inajá I, que ficou parado no CEE/MT, por anos, por incompreensão dos processos de uma formação que foge aos modelos conservadores de cursos regulares para o magistério).

Em julho de 2010, dá-se início à primeira etapa na Escola Indígena Estadual “Tapi’itãwa” localizada na Aldeia Tapi’itãwa, Terra Indígena Urubu Branco, do Povo Tapirapé. A escola possui várias salas anexas: duas na Aldeia Towajaatãwa, duas na Aldeia Wiriaotãwa, duas na Aldeia Akara’ytãwa, duas na Aldeia Tapiparanytãwa e duas na Aldeia Myryxitãwa, todas situadas no interior da Área Indígena Urubu Branco, abrangendo áreas dos municípios de Confresa, Santa Terezinha e Porto Alegre do Norte, Estado de Mato Grosso. O curso foi concluído em fevereiro de 2012, com 70 professores dos Povos Tapirapé e Karajá habilitados.

Nos últimos anos, através da articulação do movimento indígena juntamente ao poder público, a educação escolar indígena teve avanços significativos, conforme foi pontuado neste capítulo. No entanto, são as assembleias e encontros de professores, bem como as reuniões com lideranças, seminários e congressos realizados e aqui citados, os espaços de formação política dos participantes, pois nesses encontros são disseminadas as novidades de um povo para outro, os avanços e conquistas, e, principalmente, as demandas por terra, saúde e educação.

A falta desses encontros traz o isolamento dos grupos indígenas no Estado, deixando-os a mercê das individualidades e enfraquecendo a luta coletiva que os levou a inúmeras conquistas como as relatadas.

O Povo Chiquitano, cujo reconhecimento étnico se deu recentemente, teve, nesta luta por direito étnico e da terra, uma militância política que o fortaleceu na busca pela formação de seus professores e pela garantia de escola específica nas aldeias. Atualmente, alguns professores concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena/UNEMAT, outros cursam a Pedagogia Intercultural/UNEMAT, além daqueles que participaram do Projeto Haiyô. Há ainda acadêmicos matriculados em vagas da cota indígena nos cursos de bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vinculados ao PROIND/UFMT (Programa de Inclusão Indígena). Eles continuam, no entanto, reivindicando melhorias para a educação nas suas aldeias. Embora aparentemente sejam muitas as frentes em que se inseriram, ainda assim não podemos considerar um número representativo, pois as inclusões são poucas.

Desde que foi criado pela UNEMAT os cursos de Licenciatura Específica para formação e habilitação de professores indígenas, no ano de 2001, foram selecionados e habilitados apenas quatro Chiquitano. Mesmo com a criação de mais uma escola na Aldeia

Vila Nova, aumentando a demanda por formação, somente três professores estão em processo formativo³⁷.

No caso da UFMT, o PROIND³⁸ - “Guerreiros da Caneta”, teve seu início em 2007, e atualmente tem nove acadêmicos Chiquitano participando do Programa.

Podemos concluir que o movimento indígena, durante a trajetória histórica de luta para a garantia dos seus direitos, utiliza-se de diferentes estratégias, seja através das reflexões acadêmicas, tendo como aliados às universidades e os intelectuais, sensíveis à causa indígena; seja pela sensibilização da sociedade civil, na qual conta com a parceria das Organizações Não Governamentais (ONGs), conseguindo que seus direitos permaneçam resguardados conforme preconiza a Constituição Federal, o que não garante que sejam atendidos na prática.

Em Mato Grosso o movimento se fortalece através de reuniões, encontros e assembleias de professores e lideranças. Em todos os encontros foram produzidos documentos com as reivindicações e propostas de uma educação que respeite seus direitos. Como afirma Ferreira (2001, p. 91): “Essas propostas foram fundamentais inclusive a partir de documentos elaborados por professores indígenas nos encontros por eles realizados e acabaram incluídas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte”.

Neste momento, várias são as reivindicações das lideranças e professores indígenas junto ao Estado, e, especialmente, junto à SEDUC/MT, essas reivindicações vêm sendo atendidas na implementação de uma Política de Educação Escolar Indígena, contando com o aval do CEI/MT que vem aprovando os cursos de formação inicial na perspectiva do Magistério Intercultural e da Licenciatura Intercultural Indígena. O problema, no entanto, é que estas pautas, não sendo produto de organizações coletivas, senão produto de cada povo, correm o risco de fragilizar seu atendimento e enfraquecer a qualidade das conquistas, especialmente em se tratando da luta pela terra, pela saúde e, em especial, pela educação escolar.

Atualmente, os povos de Mato Grosso contam com um grande número de lideranças preparadas dentro do Movimento Indígena e dos cursos de formação de professores, que estão bem mais articulados em nível nacional. O movimento de articulação por mais autonomia no estado é permanente, como expressam as lutas dos Povos do Norte e Centro-Oeste para garantirem as atuais terras onde vivem, como por exemplo: Raposa Terra do Sol, Marãiwatsédé, Paresi, entre outras.

³⁷Os dados sobre o quantitativo de acadêmicos na UNEMAT e UFMT foram informados pela FUNAI/AER/CBA, em 04 de setembro de 2012.

³⁸ O PROIND insere-se no contexto das políticas de Ação Afirmativa criado pelo período de cinco anos, por meio da Resolução nº82 CONSEPE, 12/09/2007.

Embora essas comunidades estejam mais visíveis na mídia, ainda são lutas solitárias em termos de movimento indígena, como ocorre com os Xavante na luta pela recuperação da Terra de Marãiwatsédé, evidenciando dificuldades de mobilização e comunicação dos povos indígenas por demandas específicas, principalmente pela localização de suas aldeias, cujas distâncias são cortadas por rodovias e fazendas, limitando-os do apoio mais amplo de outros povos e da sociedade.

No entanto, as populações mais próximas têm se articulado como movimento, como ocorreu no final de agosto em Mato Grosso, quando os indígenas se organizaram para interditar duas partes das rodovias, como movimento indígena organizado: BR 364, na Serra de São Vicente – com aproximadamente 350 indígenas das etnias Manoki, Myky, Paresi, Nambikwara, Bakairi e Bororo; na BR 174 – com as etnias Arara, Nambikwara, Cinta Larga, Munduruku, Paresi e Rikbaktsa.

Esta mobilização se deu para a retomada de dois pontos de reivindicações que afetavam direitos já conquistados. O primeiro referia-se ao apoio da FUNAI, e o segundo à revogação da Portaria da Advocacia Geral da União 303/12, que tem como base os 19 condicionantes do Processo de Homologação Contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, para implantar inúmeras imposições aos direitos reivindicados e aprovados nos territórios indígenas, já legalizados e amparados anteriormente, como expressam em textos as lideranças de Mato Grosso:

Nós, povos indígenas do estado de Mato Grosso, vimos por meio deste documento, informar às autoridades e comunidades de nosso Estado, que nós, indígenas originários desta terra, novamente estamos perante um grande desafio, pois, mais uma vez o governo federal declara guerra contra nossos direitos indígenas originários e constitucionais, ATRAVÉS DA PORTARIA Nº 303/16.07. 2012 E SUCATEAMENTO DA FUNAI. E que por meio de vários documentos solicitamos socorro e providências para a revogação da portaria 303 da AGU. ('Povos Indígenas do Estado de Mato Grosso – Comunicado Oficial, 17/08/2012'. (REVISTA SINA. Portal Questão Indígena, 2012).³⁹.

Quanto ao sucateamento da FUNAI, os Chiquitano, com os quais trabalhamos nesta pesquisa, estão vivenciando este enfraquecimento, pois mesmo que tenham garantidos documentos que subsidiam o reconhecimento e o direito à terra, não conseguem defendê-la no estado de Mato Grosso, cujo Governo apoia publicamente os fazendeiros. O Povo Xavante de Marãiwatsédé, que busca garantir seus direitos em relação ao território de ocupação tradicional, mesmo tendo este lhes sido devolvido durante a ECO-1992 vive situação

³⁹ Revista eletrônica SINA, Disponível em: < <http://www.revistasina.com.br/portal/questao-indigena/item/7143-ind%C3%ADgenas-interditam-principais-estradas-de-mato-grosso>>. Acesso em: 08 set. 2012.

semelhante ao Povo Chiquitano, onde o próprio Estado, por meio de seus agentes sociais, praticou esbulho dos seus territórios. Esta realidade é a mesma expressa por Eremites de Oliveira e Pereira (2010, p. 191), que explicitam esta relação com o Estado como um “[...] ambiente colonialista”, já citado anteriormente e que aqui vale retomar, pois se trata de: “[...] cenário político marcado por várias formas de violências e tentativas de dominação contra minorias étnicas, sitiadas e constrangidas por diversos mecanismos de sujeição, [...]”.

Os Xavante de Marãiwatsédé ficaram praticamente ausentes dos cursos anteriores de Formação de Professores, garantindo a participação de 10 professores no Projeto Haiyô, habilitados em Magistério Intercultural. Dos cursos oferecidos pela UNEMAT e no PROIND não temos informações, uma vez que as formas de distribuição de vagas nos processos seletivos são feitas por povo, o que dificulta o mapeamento para averiguação do número de profissionais habilitados em Terras Indígenas Xavante.

Muitos desafios surgem a cada momento, e o movimento se articula tanto no cenário estadual quanto no cenário nacional, em busca de políticas para a garantia dos direitos indígenas, nos quais se insere o direito a uma educação escolar específica e diferenciada que fortaleça a escola e atenda aos interesses e particularidades de cada sociedade indígena.

3.3 Desafios da educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue

Consideramos que um dos maiores desafios das políticas públicas da educação escolar indígena está no reconhecimento de que os povos indígenas têm organizações sociais diferentes, identidades étnicas, assim como valores, tradições e costumes próprios, além de diferentes formas de transmitir conhecimentos às novas gerações.

O tratamento dado a esses direitos determinam as relações entre o Estado brasileiro e a sociedade, ao menos na legislação, possibilitando o reconhecimento de que somos uma nação plural e multiétnica, e que as culturas indígenas fazem parte do patrimônio cultural da nação brasileira. No entanto, o sistema educacional, a exemplo dos demais direitos, territoriais, políticos e culturais, para que sejam atendidos, dependem da compreensão desta diversidade na constituição de sua forma de lidar com a terra e com a educação. Para isso o Estado deve garantir que cada povo possa organizar sua educação, respeitando-os, implementando políticas educacionais que reconheçam, valorizem e respeitem a sociodiversidade implícita na organização de cada aldeia, as formas de viver coletivamente, as

demandas específicas nos diversos níveis como econômico, familiar, educacional, enfim, uma forma sustentável que garanta a especificidade cultural.

As políticas educacionais formuladas a partir da Constituição de 1988 têm como marco legal: “[...] a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL, 1996, p. 79).

Segundo Nascimento (2004, p. 127) “Toda trajetória de reivindicações e lutas tinha como pressuposto básico orientar um programa mínimo que garantisse, no texto da lei, os conceitos básicos de reconhecimento à diferença [...]”.

Grupioni (2004) traz uma afirmação sobre o contexto histórico escolar que nos ajuda no entendimento da especificidade e da diferença na escolarização dos povos indígenas pretendida atualmente, pois na herança colonial e do:

[...] Estado republicano, a escola foi o instrumento privilegiado para promover a ‘domesticação’ dos povos indígenas, alcançar sua submissão, promover seu aniquilamento cultural e linguístico e negar suas identidades, integrando-os, desprovidos de seus atributos étnicos e culturais, à idealizada ‘comunhão nacional’. (GRUPIONI, 2004, p. 70).

Numa perspectiva de garantir uma mudança conceitual na educação escolar, pautada na luta coletiva dos povos indígenas do Brasil, propõe-se uma outra/nova educação escolar indígena, explicitada de forma mais homogênea, no documento publicado pelo MEC: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998).

A complexidade da Educação Escolar Indígena nos remete à busca de conceitos para melhor compreendê-la, se analisarmos as produções acadêmicas disponíveis existem muitos avanços, no entanto, estes ainda não chegam à escola, ou seja, as práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade e da especificidade de cada povo estão longe de serem alcançadas, neste campo, há um vazio de informações que valorizem a sociodiversidade na educação escolar.

O RCNEI traz quatro características que devem ser consideradas na escola indígena: “comunitária, intercultural, específica e diferenciada, bilíngue/multilíngue” (BRASIL, 1998, p. 24-25):

1- De acordo com este referencial ela é comunitária porque é ‘conduzida pela comunidade indígena⁴⁰ de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios’. A comunidade deve participar em todas as etapas desta

⁴⁰ Lideranças tradicionais, pais, professores, caso sejam ouvidos; dessa forma essa escola será intercultural, como aponta o RCNEI. (1998).

construção que começa com a elaboração da Proposta Pedagógica, com a construção do currículo escolar cujas decisões são tomadas coletivamente, respeitando-se o calendário escolar, as festas tradicionais e outras consideradas relevantes pela comunidade, a exemplo de algumas que inserem no calendário escolar as datas cívicas da escola não indígena.

2- A escola indígena se propõe a ser um espaço de debate intercultural na qual se articulam os conhecimentos específicos do povo com as demandas consideradas relevantes, de outras culturas com as quais o povo dialoga, sem evidenciar ou valorizar uma em detrimento da outra, pois cada cultura tem uma forma particular de ver o mundo, construir suas casas, marcar os momentos importantes da vida de uma pessoa, não há homogeneização, cada grupo tem suas particularidades culturais, que o diferencia dos demais.

Segundo Paula (1999, p. 13-14):

[...] a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo. (PAULA, 1999, p. 13-14).

Reconhecendo as especificidades da educação escolar indígena, consideramos que ela pode ser:

[...] ‘espaço de fronteira’, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (TASSINARI, 2001, p. 50, grifo da autora).

3- Uma das práticas sociais mais relevantes da educação indígena é a língua materna, com a qual se educam os mais jovens e com a qual se identificam e se diferenciam dos outros povos indígenas e da sociedade envolvente. Referindo-se ao desafio da língua indígena na escola, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 25) ressalta sua importância:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua.

A língua nativa é no Brasil uma das principais expressões da sua diversidade étnica. Conforme os dados de Franchetto, em 2004:

No Brasil existem, aproximadamente, 180 línguas [...] faladas por uma população hoje estimada em 350.000 pessoas, formando 206 etnias. [...] O número total poderá crescer com o aumento de descrições de novas línguas e de línguas até agora documentadas apenas parcialmente. (FRANCHETTO, 2004, p. 11).

Os estudos da linguista avaliam as dificuldades enfrentadas para o estudo das línguas nativas, no entanto, os próprios indígenas sabem dos riscos que sofrem com a ausência de estudos sobre as línguas nativas, levando em consideração que em algumas etnias os últimos falantes já estão com a idade avançada. A escola indígena tem sido um dos espaços onde as comunidades indígenas têm buscado a revitalização cultural e linguística.

Neste sentido, a formação dos professores em Mato Grosso, embora ainda não atenda com qualidade necessária, vem contribuindo para levar às escolas as contribuições dos anciões, especialmente na questão da língua nativa. O Projeto Haiyô, a exemplo dos projetos de Magistério Intercultural anteriores, foi escrito e desenvolvido no âmbito dos polos regionais, convidando os anciões dos povos envolvidos no projeto a visitarem os professores em formação e reforçar as práticas e saberes indígenas, realizando atividades de revitalização linguística e de práticas culturais.

Entre os saberes que a escola deveria considerar neste processo de “interculturalidade”, está a merenda escolar, pois esta pode ser um elemento da cultura não indígena, que além de alterar os gostos e interesses das crianças pelo alimento tradicional, tem levado a comunidade às alterações da saúde, com a implantação dos açúcares das bolachas e refrigerantes, sucos industrializados, macarrões e outros produtos carregados de conservantes (salsichas, sardinhas, mortadela, etc.).

Os anciões também acabam, às vezes, sendo seduzidos pela alimentação não indígena, mas na maioria dos casos, têm denunciado o descuido da escola e dos seus professores com a alimentação das crianças e jovens, prejudicando a saúde. A falta de diálogo com a sociedade indígena, tanto em relação aos municípios quanto ao Estado, no que tange aos princípios de licitação referentes à compra da merenda escolar, que determinam de quem se pode comprar, dificulta a autonomia das escolas e das comunidades na compra dos produtos que compõem as merendas escolares.

Segundo Freire (1996, p. 120): “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” A escola indígena vive um constante exercício de tomada de decisão, que requer um amadurecimento na comunidade em relação ao conceito de autonomia previsto nas políticas educacionais; este exercício perpassa pela tomada de decisão que envolve os processos de gestão pública da educação escolar indígena.

Assim, o diálogo intercultural proposto nos RCNEI não se limita aos conteúdos que compõem o currículo de cada escola, mas a partir da compreensão deste como “espaço de fronteira” (TASSINARI, 2001), o que tem reflexo direto em toda a comunidade.

Assim, compreende-se que a organização pedagógica da escola vai sendo definida através do exercício da autonomia que as escolas têm em conduzir processos educativos sem imprimirem à comunidade uma imposição da cultura ocidental, mas um diálogo respeitoso entre os anciões e autoridades tradicionais culturais.

Concordando com Guimarães (2006, p.18) “Uma escola voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas, [...] vai espelhar no seu projeto político pedagógico, construído coletivamente, as realidades e perspectivas diferentes de cada povo ou comunidade”.

4 - O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 25) traz a escola específica e diferenciada da seguinte forma: “Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena”.

As lembranças do modelo de educação na perspectiva integracionista ainda é muito presente. Percebe-se, em diferentes contextos escolares indígenas, que a própria formação e qualificação profissional dos professores contribuem em alguma medida para este modelo, quando os professores habilitados se sentem inseguros para construir uma escola em diálogo com os anciões, ou sentem uma falsa segurança em relação ao ideal de escola, mais próxima do que se faz na escola não indígena.

Analisar a escola específica e diferenciada é uma forma de compreender, a partir de diferentes indicadores, como a língua, a merenda, o projeto pedagógico, e também o tempo e espaço dos anciões e da cultura tradicional na escola, o espaço que ela ocupa em uma determinada comunidade étnica.

Os impasses vividos na efetivação dos direitos indígenas a uma educação escolar intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária, específica e diferenciada, perpassam pela forma como os gestores, local (na própria escola e nos municípios) e estadual, da política de educação escolar indígena, supera a tendência em adaptar ou adequar ou até a padronizar as propostas para educação escolar indígena.

A implementação desta especificidade compreendida a partir de cada aldeia, depende de programas e ações mais flexíveis, reconhecendo as peculiaridades de cada povo, cada contexto histórico, econômico e cultural, inclusive com a sociedade envolvente. Nessa mesma direção vem um diálogo verdadeiramente intercultural, no qual as lideranças indígenas podem expressar as concepções sobre a educação escolar e os gestores se propõem a não fazer adaptações a programas existentes, mas juntos promoverem programas e políticas que valorizem e mantenham a diversidade cultural dos povos indígenas.

Tendo como referência os discursos atuais e os marcos legais, para além das concepções de pesquisadores da temática “escola indígena”, Secchi (2009) busca trazer a visão dos professores indígenas em formação em Mato Grosso no período de 1997 a 2005, para apontar como estes pensam a escola adequada às especificidades indígenas. Neste levantamento o autor aponta as expectativas dos povos indígenas em relação à educação escolar:

Escola adequada é aquela que “informa sobre as coisas dos ‘brancos;’

Escola adequada é aquela que ‘ajuda a gente a se virar na cidade’;

Escola adequada é aquela que ‘defende os nossos direitos’;

Escola adequada é aquela que ‘prepara para conseguir novos trabalhos’,

Escola adequada é aquela que ‘reconstrói a nossa cultura e a nossa história’;
(SECCHI, 2009, p. 248, grifos do autor).

A escola que as comunidades indígenas desejam e que os professores são porta vozes é uma escola que deixa de lado qualquer vestígio da presença e dos interesses dos colonizadores, e passa a ser um espaço de “convívio de diferentes saberes”, onde as palavras de ordem são: “informar, defender, preparar, respeitar e reconstruir”, e que esse espaço escolar se torne um lugar por onde irradiam: “cultura, música, dança, medicina tradicional”; uma escola que tem discursos, mas também tem prática e todas as ações pedagógicas tenham um único objetivo a “reconstrução cultural” (SECCHI, 2009, p. 248).

Consideramos que os direitos indígenas conquistados na Constituição de 1988, ainda apresentam grandes desafios para a formulação e implementação de políticas educacionais, que valorizem e mantenham a diversidade cultural. Isto porque, o desafio maior está na formação e compreensão dos próprios gestores públicos, que precisam ter mais flexibilidade na relação estabelecida com o “Outro”, cada um deles, não como o “Índio”, mas como alguém de direito específico e que não tem como ser igual, muitas vezes, nem no mesmo povo, dada as condições históricas que cada povo, em cada relação com a terra, com a cultura não indígena e a escola, tiveram. De acordo com Melià (apud NASCIMENTO, 2004),

[...] enquanto a escola indígena for pensada dentro de uma possibilidade de adequação aos modelos conservadores, dificilmente ela se concretizará. No seu entender, a escola indígena, específica e diferenciada, poderá tornar-se um modelo alternativo para as escolas públicas, com o intuito de encontrar sua verdadeira função dentro de uma sociedade antagônica. Para ele, é preciso ver “as pedagogias indígenas como patrimônio da humanidade, que propõem soluções para problemas educativos que não encontramos em outros sistemas”. (MELIÀ, 1996 apud NASCIMENTO, 2004, p. 138).

Assim, compreende-se que a educação escolar indígena diferenciada e específica para cada povo e cada aldeia, deve ser construída também tendo por referência uma educação intercultural, especialmente com os gestores e educadores, que com eles devem garantir este direito. Pois não se pode garantir uma escola específica que reconheça as formas de ensinar e aprender, sem considerar como a comunidade quer que seus filhos sejam educados, portanto, não há como adaptar projetos e programas existentes, pois cada um deve ser construído com os representantes indígenas de forma que estes sejam ouvidos e tenham a oportunidade de expressar suas expectativas e concepções sobre a educação escolar indígena, pois só assim se promove um verdadeiro diálogo intercultural.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CHIQUITANO NA VILA NOVA BARBECHO

4.1 A Educação da Criança Chiquitano

Neste capítulo da pesquisa, trato da análise das "vozes Chiquitano de Vila Nova Barbecho" sobre a importância da escola na aldeia, das relações que foram estabelecidas, das perspectivas e anseios da comunidade para a constituição atual dessa escola, e também da educação tradicional Chiquitano, que acontece no cotidiano e também no Curussé. Os estudos partem das observações registradas em caderno de campo, entrevistas com professores, pais, lideranças e anciões. Complementando a investigação, os registros imagéticos foram usados para interpretação destes momentos ritualizados.

Considero como “vozes Chiquitano de Vila Nova Barbecho” as falas dos Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho a respeito da escola específica e diferenciada criada na aldeia. O meu olhar foi atento em relação à importância da chegada da escola na aldeia, na busca de uma educação que realmente atenda aos interesses e projetos sociais do povo. Tendo como base estruturante para estas reflexões a educação da criança Chiquitano, e os processos próprios de aprendizagem, utilizarei trechos de suas falas a fim de valorizar e marcar as “vozes Chiquitano de Vila Nova Barbecho” sobre a educação da criança Chiquitano, tanto a escolar como a cotidiana, no tempo e espaço do Curussé. Fiz opção em usar os nomes das lideranças tradicionais, e anciões da aldeia, dos demais entrevistados usaremos apenas as iniciais dos nomes.

A Antropologia da Criança tem recebido contribuições primordiais dos estudos produzidos pela etnologia indígena brasileira. A partir deste estudo realizado sobre a educação da criança Chiquitano, que acontece no cotidiano da aldeia e no tempo e espaço do Curussé, constatamos que existem poucas informações sobre a criança indígena, explicado por Nunes (2005 apud TASSINARI, 2007, p. 12) “[...] ausência de informações sobre as crianças decorre do ‘adultocentrismo’ que marca o pensamento ocidental, dificuldade que não é compartilhada pelas sociedades indígenas, que reconhecem a autonomia e a legitimidade das falas infantis.”. Percebe-se, também, a relevância deste estudo para dizer como o povo Chiquitano concebe a infância e as maneiras como são educadas as suas crianças.

Segundo Tassinari (2009, p. 2), a partir dos estudos sobre sociedades indígenas sul-americanas, identificam-se “[...] variadas formas de conceber e vivenciar a infância”, nas

quais podemos compreender formas específicas de educar e integrar a criança nas sociedades indígenas, como apresentam “[...] os recentes trabalhos de Nunes (1997), Conh (2000), Lopes da Silva e Nunes (2002), Alvarez (2004), Lecznieski (2005), Mello (2006) e Codonho (2007)”.

No Brasil, uma nova linha de estudos é aberta, especialmente a partir dos estudos empreendidos pelo Grupo de pesquisadores da Educação Indígena da Universidade de São Paulo MARI/USP, coordenados inicialmente por Aracy Lopes da Silva. Atualmente, foram abertas outras linhas de pesquisa da educação da criança indígena em outros programas de pós-graduação, e novas investigações com crianças indígenas passam a contribuir com os programas e grupos de pesquisa, como o COEDUC-PPGEdu/UNEMAT-PPGE/UFMT, dialogando com: o NEPI/UFSC, o PPGAS/UFSCar, o NEPI/UCDB, o ETNOLAB/UFMG, entre outros.

Assim, diferentes abordagens sobre a criança começam a surgir, e dentre elas uma que “[...] apresenta o mundo social da infância como um mundo à parte, cheio de significados próprios e não um mero mundo de fantasias e imitações, precursor do mundo adulto”. (SILVA; NUNES; MACEDO, 2002, p. 23).

A pesquisa de Nunes (1997) foi pioneira no Brasil ao demonstrar que a criança indígena, no caso a criança Xavante da aldeia Namankurá, Terra Indígena São Marcos, é um ator social ativo em sua comunidade, tendo papel relevante nas relações do mundo adulto. Seu trabalho etnográfico serve de inspiração e orientação metodológica para muitas pesquisas realizadas em diferentes realidades socioculturais sobre criança indígena no Brasil.

No mesmo estudo, a autora aponta que os processos de aprendizagem das crianças Xavante se dão através dos jogos e brincadeiras, com as quais ela irá trabalhar quando adulta, Nunes (1997),

Torrar farinha de mandioca demora horas e horas, envolve todas as mulheres da casa e também as crianças, que se revezam em vários tipos de ajuda [...] umas trazem lenha e avivam o fogo, enquanto outras cuidam dos bebês. As crianças menores costumam ser incumbidas de impedir que os cachorros e galinhas se aproximem, tarefa que de imediato torna-se uma brincadeira de pega-pega. (NUNES, 2002 apud GRANDO, 2006, p. 234).

A concepção de “liberdade na infância” é marcante na visão que os não indígenas têm da criança das sociedades indígenas, no entanto a percepção de liberdade está no fato delas poderem circular em todos os espaços da aldeia. De acordo com seus estudos Nunes (2002) observa o que ocorre em outras sociedades tradicionais, em que alguns espaços são

interditados a homens e mulheres, mas não às crianças. Na sociedade Xavante, nessa liberdade ocorre a interação e a aprendizagem com os diferentes membros da comunidade:

[...] as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes [...] E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras, obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e dele vão tomando consciência. (NUNES, 2002 apud GRANDO, 2006. p. 233).

De acordo com os estudos já realizados constatamos que a escola indígena não pode ser considerada como único espaço de aprendizagem, pois no “processo educativo [...] é responsabilidade da comunidade a transmissão dos saberes tradicionais do povo para as futuras gerações.” (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 12).

Por meio dos seus estudos Grandó (2006) nos ensina sobre a liberdade das crianças na aldeia Meruri:

Em nossa pesquisa entre os bororo⁴¹ pudemos constatar as relações de aprendizagem em que a ‘liberdade vigiada’, ou ‘educação para a liberdade’ se estabelecia: Observamos as crianças, por exemplo, enquanto as mães encarregavam da confecção dos ornamentos clânicos para o ritual de nomeação, e elas participavam de todas as atividades realizadas pelas mães e familiares no período de férias escolares e nos fins de semana e feriados. Atentamos para as relações estabelecidas enquanto uma mãe ao confeccionar um ornamento juntamente com outras mulheres da família, chamou uma menina mais velha pelo nome e lembrou-lhe de que deveria tomar banho com a irmã mais nova ali mesmo, próximo a ela (ao lado da casa havia um cano que trazia água encanada). As duas meninas banhavam-se juntas enquanto brincavam, logo surgindo mais uma que se integrou ao banho sem conversas mas com muita comunicação; riam dos próprios gestos, da água e do prazer de estarem juntas; ao mesmo tempo, não deixaram de nos observar e de permanecer atentas às conversas e ações das mulheres ali reunidas, em suas tarefas [...]. (GRANDO, 2006, p. 235).

Segundo a autora, os momentos de aprendizagem são significativos, mesmo que aparentemente o clima seja de brincadeiras, é neste contexto que as crianças aprendem as regras das relações com os adultos, para em breve assumirem novas posições no mundo adulto. Os pesquisadores Alceu Zoia e Odimar Peripolli, nos estudos realizados com o Povo

⁴¹ GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

Terena⁴² em Mato Grosso, observaram as diferentes formas de como ocorre aprendizagem das crianças:

No universo indígena e no nosso caso específico, na comunidade Terena, a aprendizagem ocorre de diversas formas. Vai desde o convívio com os adultos e se estende até as interações com as demais crianças da aldeia nos mais variados espaços, seja ele nas caminhadas pela aldeia, seja nas brincadeiras que se desenvolvem nos grupos, principalmente nos jogos com bola ou subindo em árvores. Todos os espaços da aldeia são espaços de descobertas, experimentações e transmissões de conhecimentos. (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 23).

Ainda segundo os estudos realizados por Zoia e Peripolli (2010) com os Terena, que não habitam seus territórios tradicionais, a luta pela terra foi um dos fatores determinantes e condicionantes à sua sobrevivência. É possível perceber, através dos dados etnográficos, que a educação das crianças acontece dentro da tradição Terena, onde a forma de educação tradicional é garantia de sobrevivência do povo, que vive fora dos territórios de ocupação tradicional, mas nem por isso deixa de expressar sinais que a diferencia da educação dos demais povos, ou seja, uma educação que se dá de forma respeitosa e paciente em relação à criança e que não conduz ao individualismo.

A antropóloga Antonella Tassinari (2007) nos seus estudos sobre educação das crianças traz algumas contribuições que são de extrema relevância para a discussão da temática:

Além de ensinar as habilidades necessárias para os trabalhos cotidianos, a educação indígena dedica-se especialmente à produção de corpos saudáveis. O tema da ‘fabricação dos corpos’ tem sido muito explorado nos estudos sobre povos indígenas da América do Sul (SEEGGER et al. 1978) reconhecendo que essas populações associam o ensinamento de valores morais e éticos à produção de corpos saudáveis e bonitos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais. (TASSINARI, 2007, p. 17).

Sendo assim, fica evidente que há uma educação que é expressa na “fabricação de corpos saudáveis”, e que esta influencia diretamente nos processos de aprendizagens

⁴² Essa comunidade indígena que passa a se constituir no Norte de Mato Grosso é recente nesse local. Chegaram apenas em 2003, oriundos do Mato Grosso do Sul e com uma passagem bastante conturbada por Rondonópolis-MT. Instalaram-se, inicialmente, na aldeia Kopenoty, localizada a aproximadamente 80 quilômetros à direita da BR 163, na região conhecida como BR 80, no sentido do Parque Nacional do Xingu. É nesse local que encontramos a maior parte do grupo. No entanto, suas terras estão localizadas a cerca de 200 quilômetros dessa aldeia, na Gleba Iriri, onde foram construídas outras três aldeias, a Turipokú, Kuxonety Poke’é e Inamati e é lá que, principalmente a partir dos anos de 2007 e 2008, começaram a desenvolver suas atividades agrícolas e que aos poucos foram criando as condições mínimas para fixar residência (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 10).

específicos de cada povo, de cada comunidade, pois a educação da criança indígena é integral e expressa na sua corporalidade.

Na maioria das vezes, a educação está atrelada ao sentido mais amplo do que vemos na educação não indígena, pois esta se relaciona com o bem estar, com a saúde, ou ainda, com a garantia de que as crianças cresçam com condições de sobreviverem de forma harmoniosa com a natureza, considerada espiritual e com demandas específicas, assim como o acesso aos bens materiais e imateriais da cultura.

Nessa dimensão mais complexa da educação da pessoa nas sociedades indígenas, desde a infância, cada povo vai buscando “fabricar” no corpo o ideal de pessoa para viver coletivamente. Referindo-se ao que o guarani considera o processo de educação da criança, Tassinari (2007) refere-se a Montardo (2003) o qual:

[...] explica que a palavra guarani ‘*umuatirõ*’, que pode ser traduzida por ‘afinar, consertar, adequar’ é usada para se referir à afinação de um instrumento ou do coral, mas também se refere ao que acontece com o corpo nos rituais. Ou seja, a correta produção do corpo, sua ‘afinação’, depende também da participação adequada nos rituais. (TASSINARI, 2007, p. 18, grifos da autora).

No entanto, a participação das crianças nos rituais junto com a comunidade, e também na vida coletiva da aldeia, é fundamental na sua formação.

Entende-se por Educação indígena os processos educativos próprios e específicos das sociedades indígenas que incluem pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem, os quais orientam toda a vida desta sociedade. Como diz Schaden (apud MELIÀ, 1979, p. 13): “Para compreender o processo educativo numa tribo qualquer, seria necessário a rigor conhecer a fundo o sistema sociocultural a que ela corresponde”.

Não podemos afirmar que existe uma educação indígena igual para todos os povos, pois cada povo desenvolve processos educativos específicos, diferenciados dos demais e por isso a diversidade marca a realidade destes povos.

A educação indígena não está a cargo de uma coletividade abstrata. Os educadores têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar o sujeito de uma comunidade com sua personalidade própria e não como elemento de uma multidão. O processo não é indefinido em seus aspectos. Têm-se aspectos e fases da educação que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente. (MELIÀ, 1979, p. 10).

O povo Chiquitano que vive em Mato Grosso, foi o que, historicamente, mais sofreu nas relações com a sociedade não indígena. Estas relações sempre foram marcadas por

tensões devido ao esbulho dos seus territórios, num processo de “desocupação” das terras indígenas para a “ocupação” dos grandes empreendimentos agropecuários, fomentando o desenvolvimento econômico da região sudoeste do estado e também por se tratar de terras localizadas na região da fronteira Brasil-Bolívia, considerada pelas forças armadas como áreas vulneráveis e de fácil acesso, facilitando o contrabando e o tráfico de drogas.

Por meio do discurso etnocêntrico, as diferenças de poder são acentuadas e os processos de subordinação ampliados e como consequência a imposição desta verdade ganhou terreno fértil nos discursos da sociedade regional, com isso o desejo do colonizador foi sendo concretizado e as terras indígenas entregues ao desenvolvimento do agronegócio. Mais uma vez, como estratégia de dominação, a sociedade regional por meio da desvalorização étnica e cultural, passa a denominar os Chiquitano de “bugres” devido às constantes tensões entre eles e os fazendeiros da região, e, na busca de uma convivência pacífica, eles passam de donos da terra a cuidadores dessas terras, trabalhando nas fazendas da região, sendo muito requisitados pelos fazendeiros por serem hábeis na lida com o gado e, em contra partida, vão aceitando essa invisibilidade como estratégia de sobrevivência étnica.

No entanto, as questões culturais são algo muito forte e os mantêm como Chiquitano, cujos valores se renovam e ressignificam por meio das práticas culturais educativas praticadas pelos seus ancestrais, e mantidas na atualidade. Eles constroem suas casas perto de um parente, ou de um compadre, facilitando assim tecer as teias de relações que são constituídas de duas formas: pela consanguinidade e religiosidade. No compadresco, na medida em que os grupos vão se formando se reúnem nas novenas, nos terços, participando de romarias, fazendo festas dos santos e dançando Curussé. Desta forma, nesses encontros festivos as práticas culturais são evidenciadas e renovadas.

Atualmente, através de uma ação do Ministério Público Federal, foi delimitada a esse grupo de Chiquitano uma pequena área no território de ocupação tradicional, de 25 hectares, ocupados por 16 famílias. São aproximadamente 104 pessoas entre adultos e crianças, e apenas uma cerca os separa do gado da fazenda São Pedro. No pouco espaço que sobra eles cultivam pequenas roças, sendo insuficiente para a manutenção das suas famílias. Também são impedidos de caçar, o que melhoraria a alimentação das suas famílias, devido às matas terem ficado fora da área disponibilizada a eles.

Segundo Pacini (2012, p. 99-100):

Aos poucos os gerentes da fazenda São Pedro foram separando com cerca a aldeia Vila Nova Barbecho dos recursos necessários para a sua reprodução física e cultural: impedia a coleta de material, a fabricação de potes e

peneiras, o plantio de roças, a caça a pesca [...]. E colocando o gado nas suas plantações e no córrego que fornece água para a comunidade beber e banhar-se etc.

O córrego Nopetarch, considerado pelo Chiquitano de Vila Nova Barbecho como importante fonte de vida e de subsistência étnica e cultural, tem sido cruzado constantemente, de uma margem à outra, pelo gado da fazenda, o que tem contribuído de forma decisiva para o assoreamento e desmatamento de sua cabeceira. Percebe-se nisso outra forma de violência praticada contra o Chiquitano, já que a degradação do córrego Nopetarch pode ser considerada mais uma tentativa contra a sobrevivência física e cultural deste grupo.

Entre os Chiquitanos da aldeia Vila Nova Barbecho predomina a religião católica, por meio da qual são preservadas as práticas culturais como as romarias, festas de santo e o Curussé, considerado por dois grandes estudiosos deste povo, Pacini (2012) e Silva (2004, 2008), como um dos sinais diacríticos do povo Chiquitano.

Nesse sentido, é importante lembrar que em cada nação indígena há formas diferentes de educar as suas crianças, e que esta educação difere em relação ao contexto social vivido. No caso do Chiquitano que vive em situação de conflito com os fazendeiros da região, segundo Pacini (2012, p. 307) “As aldeias Nochopro Matupama, Acorizal, Fazendinha e Vila Nova Barbecho são laboratórios étnicos para a reprodução do *ethos* chiquitano no Brasil, ou seja, reproduzem a identidade chiquitana no contexto do Brasil.”.

Para entendermos sobre como se educa uma criança Chiquitano, e em que tempo e espaço da aldeia essa educação acontece, a nossa entrevistada foi Dona Elena, liderança tradicional Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho – as falas dos pesquisados foram transcritas e editadas –, que nos informou que, de acordo com a cultura Chiquitano, não existe lugar para ensinar e nem hora marcada para aprender, eles aprendem e ensinam o tempo todo: quando estão com as outras crianças, com os pais, avós, tios, tias, madrinhas, padrinhos, pelo fato de nunca ficarem sozinhas elas estão sempre aprendendo.

[...] Em nossa cultura somos muito zelosos com nossos filhos, eles brincam com crianças da família, mas está sempre junto com os pais ou com os avós participando de todas as atividades, lavar roupas, cuidar da casa, fazer comida, ir na roça, pescar. Na medida que vão crescendo os meninos acompanham os pais nas tarefas masculinas, e as meninas vão assumindo outras tarefas. (Dona Elena, entrevista em 17/02/2012).

Na visão da entrevistada, o fato de as crianças nunca estarem sozinhas, as fazem estarem em constante aprendizagem, mesmo quando estão brincando. Outro ponto enfatizado pela entrevistada é que o fato das crianças estarem sempre juntas com a mãe, ou avó,

demonstra que o aprendizado é contínuo e sem qualquer natureza de correção, e vai acontecendo gradativamente sem pressa, assim como seu aperfeiçoamento.

O cacique da aldeia, quando questionado sobre a importância dos ensinamentos às crianças relacionados às funções desempenhadas pelos adultos nas tarefas cotidianas, nos disse que os conhecimentos da cultura Chiquitano são transmitidos dessa forma, e disse ainda que as crianças, desde muito pequenas, são observadoras e ficam prestando atenção no que os adultos fazem, depois fazem junto, errando, acertando, ouvindo os conselhos dos mais velhos, dessa forma o aprendizado é contínuo. Para o entrevistado, os ensinamentos feitos na família são de suma importância.

[...] a forma como educamos nossas crianças, vem dos antigos, eu aprendi com meu pai, meu avô, meus tios a fazer roça fazendo, derrubando as matas, limpando a área e plantando, não havia explicações nós íamos fazendo juntos e eu fui aprendendo aos poucos, até conseguir fazer bem feito, depois foi os meus filhos, hoje o espaço que temos é insuficiente para plantarmos nossas roças como antigamente para manter nossa família, mas as crianças estão sempre junto conosco, ele vai aprendendo a ser Chiquitano, em outras atividades que são desenvolvidas na aldeia, o importante é ir aprendendo junto com os mais velhos. (Fernandes Muquissai, cacique da aldeia, entrevista em 17/02/2012).

Claramente identificamos que as crianças Chiquitano são educadas em família, juntas com os irmãos. Essa educação acontece por meio da observação, em que as gerações mais velhas educam as gerações mais novas, como uma das formas de sobrevivência étnica. Segundo Brand e Nascimento (2006) elucidam:

[...] num primeiro momento de educação, ocorre uma forte aprendizagem das atividades de vida diária, relativos aos cuidados domésticos. Este fazer é realizado sempre em companhia de alguém, que está executando outra tarefa semelhante. Isso faz pensar na constituição do trabalho em grupo. (apud BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p. 169).

Lembramos o que foi ouvido dos entrevistados a respeito da educação das crianças Chiquitano: elas vão aprendendo a fazer junto com os mais velhos, que têm prática e sabem fazer. As tarefas são feitas em cooperação, há sempre alguém ajudando e, caso erre, repetirá quantas vezes for necessário; o ouvir e o observar são também recursos importantes neste processo diário de aprendizagem.

Em relação ao fato de as crianças nunca ficarem desacompanhadas, estando sempre com as outras crianças, maiores ou menores, brincando pela aldeia, ou juntas com um adulto nas atividades domésticas, observa Grandó (2006, p. 233),

A criança participa de tudo que os adultos fazem e estará vencendo seus limites e dominando seu espaço dentro do seu grupo social enquanto brinca. Ela brinca com coisas com as quais trabalhará quando adulta. O jogo, o brincar na infância indígena é uma forma de aprender a ser um membro e a assumir quando chegar seu tempo, um determinado papel social.

Reforçando a visão dos entrevistados, eles relatam que a criança participa de todas as atividades na aldeia, sejam elas cotidianas como são os trabalhos domésticos, ou sociais, que não acontecem todos os dias, mas eventualmente, como é o caso de reuniões com a comunidade, com a SEDUC, entre outros.

Quando eu vou torrar farinha as crianças sempre estão juntas comigo ajudando, rindo, brincando, quando são muito pequenas elas não torram farinha porque, o forno é muito quente, mas ficam por perto observando espanta as galinhas, os cachorros, fazendo outras atividades, mas perto observando. (M. A., entrevista em 17/02/2012).

Estava caindo o lugar onde são lavadas as vasilhas, minha mulher avisou, fomos eu e meu filho consertar, desmanchamos, trocamos as forquilhas recuperamos as tábuas que tinha condições, trocamos as outras, nós deixamos tudo em ordem. Se der algum problema em casa relacionado com consertos de se precisar de arrumar, e eu não estiver em casa, meus filhos maiores dão conta de fazer. (C. A., entrevista em 17/02/2012).

Em todas as reuniões que fazemos na comunidade, como as crianças estão presentes, os pequenos ficam brincando entre eles e os maiores ficam prestando atenção em tudo que se trata na reunião. (P. A., entrevista em 17/02/2012).

Os entrevistados declararam que as crianças participam de todos os momentos, sejam eles de natureza familiar ou social. Na visão de Grando (2006) é a educação que se dá no cotidiano das aldeias que garante a educação do povo:

[...] mundo simbólico da cultura é transmitido cotidianamente por meio de diferentes linguagens, que vão dando significado a cada palavra falada e aprendida, a cada gesto transmitido e repetido. Como formas ritualísticas, esses momentos de aprendizado vão garantindo uma educação integradora da pessoa à sociedade, ao mesmo tempo em que garantem a sua sobrevivência. (GRANDO, 2006, p. 230).

Como salientam Seeger, Da Matta e Castro (1979), “[...] a noção de pessoa é uma consideração do lugar do corpo humano na visão que as sociedades indígenas fazem de si mesmas, são caminhos básicos para uma compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades”. Para os autores a relevância da corporalidade indígena implica em considerar que “[...] a fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social” (SEEGER; DA MATTA; CASTRO, 1979, p. 11 apud VILAÇA, 2000, p. 58). O

pensamento dos autores corrobora com os conteúdos expressos nas falas dos entrevistados, em relação aos processos de aprendizagem que acontecem diariamente e no cotidiano na aldeia, nos levando a crer que a “fabricação” dos corpos das crianças Chiquitano é gradual, dia após dia, que se intensifica nos momentos ritualizados. Ao descreverem a participação das crianças junto com os adultos em todas as atividades, sejam elas de natureza cotidiana ou social, levam-nos a crer que a participação nesses espaços envolve um investimento consciente e sistemático na educação das crianças, contribuindo para que se possam definir as crianças Chiquitano como: educadas para assumirem papéis de extrema importância para a vida social do grupo, sobretudo para manter a tradição e as lutas do Chiquitano.

4.2 A Educação Escolar da Criança na Aldeia Vila Nova Barbecho

A aldeia Vila Nova Barbecho é constituída pelo povo Chiquitano, e de acordo com as narrativas das lideranças tradicionais e dos estudos antropológicos, os Chiquitano sempre ocuparam essa terra, mas que diante da falta de apoio do Estado brasileiro foram expulsos por um fazendeiro da região que alega ser proprietário daquelas terras⁴³. O Ministério Público Federal dá garantias de permanência a esse grupo que vive na aldeia Vila Nova até que sejam concluídos todos os trâmites de demarcação dos territórios em litígio⁴⁴.

No entanto, mesmo que o Estado brasileiro ainda não tenha demarcado o território reivindicado, o Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, acata um pedido da comunidade e cria a Escola Estadual Indígena José Turíbio⁴⁵.

Questionados sobre qual é a importância de criar escola na aldeia, afirmam:

Nós queremos uma escola indígena na aldeia Vila Nova Barbecho, para que as nossas crianças não tenham mais que ir à Vila Picada estudar, queremos professor do nosso povo, que ensine as nossas crianças a língua materna, a cultura e a história do nosso povo, bem como as nossas lutas. Mas este professor precisa ensinar os conhecimentos dos não índios para termos oportunidades de passar no vestibular da UNEMAT e UFMT e ocupar os postos de trabalho aqui da aldeia. (Professor Soilo, entrevista em 20/02/09).

⁴³ Ofício N.1041/2006/SEPOD/EMO- Justiça Federal de Mato Grosso, Subseção Judiciária de Cáceres-MT de 22.08.2006, comunicando a FUNAI que o Juiz Julier Sebastião da Silva, acata um pedido feito através de liminar em que resguarda a posse que a Comunidade Chiquitano Vila Nova Barbecho exerce sobre as terras que tradicionalmente ocupam, em área rural do Município de Porto Esperidião.

⁴⁴Processo N.2000.36.01.0011484-2 Justiça Federal de Mato Grosso, Subseção Judiciária de Cáceres - MT de 22.09.2008 Fica definido um Módulo Rural do INCRA, definido em 25 ha para uso exclusivo dos indígenas, é assegurado o acesso da comunidade em toda área objeto do litígio, ressalvada as instalações da Fazenda São Pedro.

⁴⁵Decreto N.1878-9 de 26.03.2009, o Governo do Estado de Mato Grosso cria a Escola Estadual Indígena “Chiquitano José Turíbio”, e autoriza o seu funcionamento a partir desta data na aldeia Vila Nova Barbecho, localizada no município de Porto Esperidião.

Este reconhecimento resulta da pauta de reivindicação dos representantes da comunidade de Vila Nova Barbecho junto à Secretaria de Estado de Educação. A carta, datada de 23 de janeiro de 2009, apresenta as pessoas escolhidas pela comunidade para atuarem na gestão da escola e também como professores, sendo que no último parágrafo da carta a comunidade faz uma ressalva, que já evidencia uma preocupação com a educação específica Chiquitano:

Reforçando o documento que já foi enviado pedimos um auxílio em dinheiro para a professora de Língua Materna Clemência Muquissai Soares Urupe, que já vem trabalhando nesse cargo há dois anos. Sendo um ano só com uma turma de 1ª a 4ª série, no segundo ano com as turmas de 1ª a 4ª série e também com uma turma de adultos. Neste ano de 2009, com três turmas. O que representa 12 horas aulas semanais. É de fundamental importância para a nossa etnia Chiquitano a língua Materna. (VILA NOVA BARBECHO, CARTA, 2009, p. 2).

De acordo com o parágrafo acima, a comunidade reivindica, ao mesmo tempo em que afirma já estar em desenvolvimento na Aldeia, uma educação na língua materna. Esta pauta expressa a compreensão da comunidade dos direitos de Povo Indígena no Brasil, como expressa o texto da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Segundo Silva (2008), durante o processo de reconhecimento étnico os fazendeiros e políticos regionais questionaram a etnicidade do Chiquitano, alegando que eles já não falam mais a língua nativa, que não são índios brasileiros e sim bolivianos. Nos estudos realizados por Silva e Grando (2007) em Porto Esperidião as autoras afirmam:

Um dos mais frequentes conflitos enfrentados pelos Chiquitanos é a marginalização, cuja indigianidade é reconhecida como inferior desde o descobrimento, em 1500, por pessoas que não acompanham a realidade dinâmica e complexa presente na sociedade atual, a visão etnocêntrica e preconceituosa presente nas manifestações, então, o Chiquitano, muitas vezes, faz a opção por negar a própria identidade. (SILVA; GRANDO, 2007, p. 107).

Este argumento, portanto, reforça a visão de que neste “ambiente colonialista” os interesses econômicos e políticos buscam camuflar e oprimir os direitos das minorias étnicas, que passam também pelo direito de expressão em suas formas próprias de comunicação, como a língua nativa.

Como vimos nos documentos históricos, o Chiquitano da região de fronteira teve que aprender a língua dos jesuítas que passou a ser usada também no lado brasileiro por longos anos, sem qualquer questionamento. Até mesmo nos registros do Exército Brasileiro, é

comum encontrar textualmente referências aos locais do território brasileiro identificado em língua espanhola.

Ao contrário do que argumenta o opressor atual que tenta negar a identidade indígena brasileira do Chiquitano, este tem na própria língua falada a marca histórica que a língua nativa sofreu com o movimento dinâmico de todos os povos que vivem em espaços multiétnicos. No entanto, a própria comunidade vem buscando manter a sua língua como uma estratégia de educação das crianças, inclusive para a comunicação durante os momentos ritualizados, como ocorre durante o Curussé, principal ritual festivo que marca sua identidade na fronteira.

O Chiquitano contemporâneo busca o fortalecimento étnico e o sentido de pertencimento, como símbolo da luta pela terra. E também pelas crianças e jovens que frequentaram as escolas não Chiquitano no Brasil, e que por isso não tiveram oportunidade de desenvolver o domínio da sua língua. Na carta à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a comunidade deixa claro que o aprendizado já vem acontecendo em Vila Nova Barbecho independente da escolarização formal, pois esta é uma forma de valorização da educação tradicional dedicada aos mais jovens.

Para sabermos o que pensa o Chiquitano sobre a escola na aldeia Vila Nova Barbecho buscamos informações com a Dona Elena que nos relata as expectativas dela em relação à escola:

Nós sempre valorizamos muito a nossa cultura, nosso jeito de ser Chiquitano, antigamente nós não precisávamos de lugar específico para ensinar e aprender, mas na atualidade nós sabemos a importância das crianças estudarem, serem educadas, nós sempre tivemos muitas crianças aqui na aldeia, nunca deixamos que elas ficassem em segundo plano, sem estudar, Mas sempre pedimos uma escola que ensinasse sobre a nossa cultura, e a nossa língua. (Dona Elena, entrevista em 17/02/2012)

Constata-se na fala de Dona Elena a importância atribuída à escola na valorização da cultura para a manutenção do seu modo de vida. Ao mesmo tempo, reforça a ideia de que antes não precisavam de lugar específico para aprender e ensinar, mas que hoje precisam da escola para preservar o jeito de ser Chiquitano. A escola faz a relação entre os dois mundos, ou seja, o mundo da cultura Chiquitano e o mundo do seu entorno.

Nós Chiquitano de Vila Nova Barbecho sempre demos jeito para as crianças estudar. Primeiro a comunidade procurou a prefeitura de Porto Esperidião, arrumaram para elas estudarem na escola da Vila Picada, começaram a discriminar as crianças por conta de ter assumido ser Chiquitano. Nós ficávamos preocupados com as nossas crianças, estudando fora da aldeia, ficando exposta à discriminação e também às maldades que existe fora da

aldeia. Para nós não foi motivo de desânimo, a nossa comunidade lutou e conseguiu que fosse criada a escola aqui na aldeia. (L. I., entrevista em 17/02/2012).

Percebemos nas falas das lideranças, e dos pais que a escola na aldeia é importante para a valorização da cultura Chiquitano, para protegê-los das discriminações que vêm sofrendo, e afastá-los das influências da sociedade não indígena. Para eles, na medida em que as crianças e os jovens passam por discriminação, passam a desvalorizar a própria cultura, consequência dos intensos conflitos com a sociedade não indígena, por conta da demarcação dos territórios tradicionais do Chiquitano.

A escola para nós é garantia de autonomia para o nosso povo, precisamos compreender tudo das leis, não através do que os outros falam, nós temos que compreender, isso só acontece se nós soubermos ler, para isso nós precisamos estudar. (M. A., entrevista em 17/02/2012).

Para mim a escola representa um avanço, na medida em que as nossas crianças, vão estudando vão crescendo, casam, têm família, fazem faculdade, aí com o diploma na mão elas conseguem emprego e podem trabalhar aqui na aldeia, ou fora, mas se quiser ficar na aldeia o que é muito melhor para nós e para o nosso povo. (P. R., entrevista em 17/02/2012).

Nós precisamos de professores formados, se as crianças não estudarem quem irá ensinar nossas crianças no futuro. Eles precisam estudar e se formar para arrumar emprego e ter uma vida melhor. (P. A., entrevista em 17/02/2012).

A partir das declarações dos entrevistados, é possível constatar que a comunidade sempre deu muita importância para que as crianças não ficassem sem estudar, que passaram diferentes experiências em relação à escola, as mais recentes foram em salas ofertadas pelo município de Porto Esperidião, depois em sala anexa da Escola Central Chiquitano, localizada na aldeia Fazendinha Terra Indígena Portal do Encantado e, atualmente, na Escola Indígena José Turíbio.

Também, nas entrevistas, foram abordadas questões sobre a entrada da escola na aldeia como uma bandeira de luta do Chiquitano, assim que o Ministério Público Federal deu garantias ao grupo de sua permanência numa pequena área no território de ocupação tradicional, e enquanto eles aguardam a demarcação definitiva, a comunidade imediatamente solicitou à SEDUC/MT a criação da escola estadual indígena José Turíbio. Perguntamos, qual é a importância da educação formal para o Chiquitano? Dos entrevistados, todos foram unânimes em afirmar que a escola é muito importante para a comunidade, e afirmaram que as crianças da comunidade tiveram diferentes experiências com a escola, mas que nenhuma foi tão importante como a criação da escola indígena na aldeia.

Um aspecto que nos chamou a atenção nos discursos dos entrevistados se refere a alguns motivos da importância da escola na aldeia: para ser educado, fazer faculdade, ter emprego e uma vida melhor. Observamos assim que estão presentes nas falas das lideranças e dos professores, suas expectativas em relação à educação, na aldeia. A escola para este grupo é uma ponte de acesso à universidade e o diploma uma garantia de emprego e uma vida melhor.

De acordo com as respostas, percebe-se que a escola é considerada por eles como sendo de grande importância. Os estudos de Issac (2004) apontam que o povo Terena, que passou pela mesma situação que o Chiquitano, também usou a escola como estratégia de “étnica”. Podemos reconhecer em Zoia (2011), inspirado nos estudos de Issac (2004), que as preocupações do povo Terena eram as mesmas do Chiquitano: a implantação da escola indígena conforme as diretrizes do MEC. No entanto, a comunidade tinha outros interesses, que superam as questões educacionais.

Todavia, eles tinham outras intenções políticas: a autoafirmação étnica e estratégia de consolidação do espaço. No primeiro caso, foi o reconhecimento público de um órgão estatal local de que a comunidade era indígena. No segundo caso, a instalação imediata da Escola serviu de justificativa para a permanência da Comunidade no local, sob o pretexto de não prejudicar as crianças. (ISSAC, 2004 apud ZOIA, 2011, p. 181).

Os professores entrevistados revelaram também que a escola é um importante instrumento de manutenção e revitalização das suas práticas culturais, como a língua materna e os processos próprios de aprendizagem.

A maioria da população não fala o idioma materno no cotidiano, somente em eventos sociais, quando há a necessidade de afirmação étnica. Existem iniciativas na aldeia por meio da escola, que vêm desenvolvendo um trabalho de revitalização da língua materna, introduzindo-a no currículo escolar. Fato confirmado pelos professores:

A língua é considerada pela nossa comunidade uma das marcas importante da nossa identidade de Chiquitano, que tem sido trabalhado na escola com as crianças, jovens e adultos, nós entendemos que tanto os aspectos linguísticos como culturais são ressaltados, nesse processo de revitalização da língua. (P.R., entrevista em 17/02/2012).

[...] através do estudo da nossa língua, estamos descobrindo aspectos e características da identidade do nosso povo. [...] eu acho que não deve ser só através da escola, precisa ter mais iniciativas, porque Dona Clemência já é idosa, é ela que ensina na escola. (L.I., entrevista em 17/02/2012).

[...] eu me emociono em ouvir o som da nossa língua sendo falado pelas crianças, quando entro na escola e vejo escrito nas cartolinas pregadas nas

paredes; isso nos deixa mais esperançosos que a nossa cultura continue viva. (C. A., entrevista em 17/02/2012).

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 210 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no processo escolar. Este direito é normatizado no Plano Nacional de Educação Indígena e no Referencial Curricular Nacional para os Povos Indígenas com a garantia do “[...] ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país”. Assim, a língua indígena deve estar no currículo como uma disciplina e, como tal, favorecer o seu fortalecimento. A escola, neste sentido, é considerada como um instrumento importante para contribuir na revitalização das línguas.

Da forma como a questão das línguas aparece na legislação, a ênfase recai muito no ideal de sua manutenção. Investe-se muito no aspecto linguístico, na sua escrita, na elaboração de materiais, cartilhas, coletânea de textos, mas muito pouco em termos de cultura. Há pouca percepção da dimensão cultural e identitária das línguas indígenas. Para o antropólogo Bartomeu Melià (1996), um pressuposto básico para a educação escolar indígena é justamente perceber a dimensão cultural e identitária das línguas indígenas.

A realidade populacional da Aldeia Vila Nova, não foi objeto do nosso estudo, no entanto, através da nossa observação no período do Curussé, constatamos que a população de terceira idade é pequena, sendo um dado preocupante, já que são os anciões que detêm a memória cultural Chiquitano, isso requer um trabalho de valorização da identidade, do idioma e dos saberes tradicionais para com as gerações mais novas, trabalho esse que a escola há algum tempo desenvolve com o apoio da comunidade, da SEDUC e de instituições consideradas por eles como aliadas, como é o caso do CIMI.

A educação escolar indígena é uma antiga reivindicação do Chiquitano da Aldeia Vila Nova, e demorou alguns anos para a sua estruturação com uma pedagogia diferenciada. Consideramos a escola como um território que reflete as marcas dos processos históricos, conflitos e relações de poder, o Chiquitano na atualidade busca uma educação escolar que atende aos seus interesses, e talvez hoje o maior interesse sejam as estratégias de relacionamento com o entorno regional, que se confirma por meio de uma escola específica e intercultural.

Buscando compreender qual é a percepção que os professores Chiquitano da Aldeia Vila Nova Barbecho têm sobre a escola específica, diferenciada e intercultural, encontramos respostas muito parecidas, e tomamos como referência uma delas:

Eu percebo a escola específica e diferenciada como sendo aquela que atende os interesses da comunidade, em todos os aspectos, desde a contratação dos

professores e funcionários, uma proposta pedagógica, que atenda os nossos interesses, ou seja, os nossos projetos de futuro. A realidade é outra, a burocracia é grande, o sistema SIGEDUC⁴⁶ é muito complexo, precisa ser alimentado corretamente, senão não libera os contratos de professores e funcionários, os recursos para a manutenção da escola, precisam de computador com internet, só tem na Assessoria Pedagógica de Porto Esperidião, a gente fica muito tempo fora da aldeia, a comunidade cobra a nossa presença. Nós sabemos que a tecnologia é importante, mas a nossa escola ainda não está devidamente equipada. Em relação à proposta pedagógica, nós precisamos melhorar, sozinho não é possível, precisamos de assessorias para melhorar a prática da escola específica e diferenciada. (P. R., entrevista em 17/02/2012.).

Sobre interculturalidade, os professores indígenas a compreendem da seguinte forma:

Quando participamos de encontros de professores, tem sempre um palestrante falando sobre a interculturalidade, no campo teórico nós professores já lemos muito, mas eu coloco em prática da seguinte forma: Trabalhando os conhecimentos que são da cultura Chiquitano, por exemplo, eu trabalho com eles as roças na forma como nosso povo planta e cuida para a manutenção da sua família. Quando trabalho com eles a monocultura que é uma forma de plantar roça, em larga escala para comercialização usada pelo não índio, para vender no supermercado, é tudo roça, mas cada uma do seu jeito, é uma forma que eu uso para eles entenderem e valorizar a importância das nossas roças, mas ensino também que existe outros tipos de roça as mecanizadas. (P. R., entrevista em 17/02/2012).

A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada ao conhecimento. Não se propõe, por exemplo, que “[...] para garantir o caráter intercultural deva haver necessariamente professores não índios e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula. Ou que o prédio da escola deva conter características arquitetônicas indígenas e ocidentais, ao mesmo tempo” (PAULA, 1999, p. 76).

Segundo a autora, as discussões sobre interculturalidade perpassam pelas questões epistemológicas, e, no contexto Chiquitano, as dimensões cultural e universal do conhecimento estão sendo trabalhadas pelo professor em sala de aula, uma complementando a outra, deixando claro que a interculturalidade se fundamenta na prática pedagógica, conforme os teóricos nos ensinam.

Diante do exposto, percebe-se que não há contradições entre a teoria e a prática, há uma complementaridade. Na cultura escolar indígena durante muitas décadas predominaram os conhecimentos das classes dominantes. Para os sujeitos desta pesquisa, professores que participam dos cursos de formação inicial e continuada, os conhecimentos culturais são fundamentais para a compreensão dos conhecimentos universais, que para eles são complementares.

⁴⁶ Sistema integrado de gestão educacional, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Para a pergunta sobre o que os professores ensinam em sala de aula, eles afirmaram que:

Nós acompanhamos o planejamento realizado no início do ano. Os conteúdos são dados conforme os Ciclos de Formação Humana, às vezes na mesma sala tem crianças de diferentes Ciclo, no entanto eles ensinam a ler, escrever, fazer contas.[...] no 2º e 3º Ciclo, exige outros conteúdos além dos trabalhados no 1º Ciclo. (P. R., entrevista em 17/02/2012).

A respeito das brincadeiras das crianças nos horários de intervalos, ou de antes do início das aulas, as respostas também foram parecidas: “[...] elas brincam de roda, futebol, voleibol, peteca, de caçadores, faz de conta, imitam animais, sobem nas árvores, brincam de rouba bandeira, entre outras.” (P.R.). As respostas sobre as brincadeiras apontam que são brincadeiras praticadas de forma coletiva, o que reforça mais uma vez que as crianças estão sempre acompanhadas e em constante aprendizagem.

Para sabermos mais sobre a educação da criança Chiquitano, perguntamos quem são os educadores em uma comunidade Chiquitano?

A educação começa na família, mas toda comunidade educa, os parentes, os avós, os anciões e as lideranças, são eles os responsáveis pela educação das crianças. (A. C., entrevista em 17/02/2012).

Para compreendermos um pouco mais sobre a educação indígena buscamos informações com um dos principais pesquisadores da educação indígena, quando nos ensina que: “Na transmissão de conhecimentos se dava também um grande valor à tradição, que não somente era sagrada, mas tinha um valor vivo e exemplar. A tradição não era um armazém de coisas passadas, mas um modelo para situações futuras” (MELIÀ, 1979, p. 24)

De acordo com a fala do ancião, quem educa é a família e a comunidade, e todos contribuem com essa educação através das suas experiências de vida, sendo muito valorizada a sabedoria dos anciões. Os processos de aprendizagem são contínuos, acontecem no cotidiano. Essa educação não prepara a criança para viver um tempo passado, mas para enfrentar problemas e desafios em suas vidas em novos contextos.

Qual é a diferença de quando você está ensinando na escola, como professor, e quando você está ensinado seu filho, ou outras crianças, no cotidiano da aldeia.

Na escola a gente tem que cumprir horários, calendários, cumprir os planejamentos, nós apertamos as crianças, se faz errado a gente logo corrige, manda passar a borracha e fazer certo, os aprendizados tem que ser rápido porque os outros conteúdos precisam ser ensinados, para completar o bimestre e depois o ano letivo, tem o diário eletrônico que nós temos que lançar tudo online. Na escola eu sou obrigado a usar o sistema dos não

índios. Quando estou livremente na aldeia meus ensinamentos parte do seguinte princípio, o tempo para o aprendizado das crianças é diferente e maior, não tem pressão para cumprimento de nada, o que eu tenho é responsabilidade com o aprendizado delas, hoje eu ensino, amanhã outra vez, na medida em que elas vão crescendo e fazendo determinada coisa vai melhorando até fazer como deve ser feito. (P. R., entrevista em 17/02/2012).

Percebemos na fala do nosso entrevistado como acontece a educação tradicional, que na Chiquitano se relaciona com o bem estar, com a saúde, ou ainda, com a garantia de que as crianças cresçam com condições de sobreviverem de forma harmoniosa com a natureza, que é também espiritual e que tem demandas específicas, assim como o acesso aos bens materiais e imateriais da cultura.

Assim, a participação das crianças nos rituais com a comunidade, tanto quanto da vida coletiva da aldeia, é fundamental para a sua formação, pois esta se dá como num processo de fabricação, que depende de espaços e tempos de “liberdade”, no sentido de dominar aspectos fundamentais para apropriarem-se de práticas sociais que possam inseri-las no mundo da aldeia e do adulto. Com isso, Grandó (2006), questiona o fato da escola retirar da criança este seu tempo e espaço do corpo na aldeia, pois quando esta passa a frequentar a escola, seu corpo começa a ser marcado por novas formas de relacionamentos sociais: “Ao participar do ‘ritual da escola’, seu corpo será moldado por um banco de madeira unido a uma cadeira escolar antiga ou pelas famosas e individuais carteiras universitárias, que já definem a mão direita como sendo a mão que escreve” (GRANDO, 2006, p. 245).

Com isso, constatamos que a educação escolar indígena não se dá somente com os conteúdos com os quais se trabalha na escola, mas, muito mais que isso, ela se dá para além dos momentos de transmissão oral de conhecimentos, técnicas e valores. Como apontam os estudos realizados, há uma educação que é expressa na “fabricação de corpos saudáveis”, e que esta influencia diretamente nos processos de aprendizagem específicos de cada povo, de cada comunidade, pois a educação da criança indígena é integral e expressa sua corporalidade.

Ao analisarmos os fatos ocorridos divulgados pela imprensa e os estudos realizados pelos pesquisadores, debruçados sobre os Chiquitano, constatamos que na trajetória de luta pela conquista dos seus territórios de ocupação tradicional esse povo é fortalecido pelas práticas culturais, pela manutenção e reconhecimento de sua identidade étnica, mesmo fora do contexto da aldeia, no entorno regional e nacional, o que tem demonstrado que suas estratégias de sobrevivência étnica são maiores que o “ambiente colonialista” imposto ao Chiquitano.

Constatamos ainda que a educação escolar indígena entra na aldeia não de forma impositiva, mas solicitada pela comunidade, conforme estudos de Issac (2004) e Zoia (2011,

p. 181) com “[...] intenção política de autoafirmação étnica e estratégia de consolidação do espaço”. Isso demonstra que, apesar de toda ação de invisibilidade imposta pela sociedade regional à aldeia, como o ato de mudar seu nome original como estratégia de tirar a identidade do lugar de ocupação tradicional, o Chiquitano se fortalece por meio de suas práticas culturais tradicionais e, com muita luta, consegue que seja implantada na aldeia Barbecho ou Vila Nova Barbecho a Escola Estadual Indígena José Turíbio, denominada como escola específica diferenciada intercultural e bilíngue.

A conquista da escola foi uma vitória e os desafios não param por aí, pois a implementação desta escola almejada pela comunidade passa por outros entraves, como por exemplo a formação de professores, cujo número de vagas ofertadas atualmente pela UNEMAT é insuficiente para o atendimento da demanda. Como evidenciamos nos capítulos anteriores, as vagas são ofertadas por povo e não por aldeia. Os Chiquitano que foram habilitados são de outras aldeias, em Vila Nova Barbecho apenas a professora Saturnina Urupê Chuê está em processo de formação.

Nossa abordagem neste capítulo buscou apresentar a educação escolar indígena como uma conquista para o Chiquitano, desenvolvendo uma reflexão sobre os problemas vivenciados, mas superados pelo grupo, que mesmo diante de toda tentativa da sociedade regional em invisibilizá-lo que se faz visível por meio de sua cultura imaterial.

CAPÍTULO V

O CURUSSÉ E OS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO EM VILA NOVA BARBECHO

5.1 Preparando os corpos no Curussé

[...] chicha⁴⁷ é uma bebida que faz parte da cultura Chiquitano consumida no Curussé, sem qualquer restrição de idade. (Dona Elena, entrevista em 17/02/2012).

O processo de organização do Curussé, na aldeia Vila Nova Barbecho, realizado em fevereiro de 2012, envolveu todos os Chiquitano que lá vivem. Mesmo que o Curussé tenha iniciado no domingo, seus preparativos começaram antes, na sexta-feira, quando as famílias prepararam a chicha, bebida tradicional Chiquitano. No sábado à tarde o cacique convidou a comunidade para uma reunião para tratarem da organização do Curussé: foram definidos os horários, a casa onde o grupo se reuniria para o almoço comunitário, e, a música. Neste processo de organização sempre há o envolvimento de todos.

Percebemos que a movimentação na aldeia era grande, as famílias recebiam visitantes não indígenas como pesquisadores, religiosos e também seus parentes que moram em outras aldeias, em outras cidades e até em outros estados. Deslocamos até a casa de nossa entrevistada para observar como estavam os preparativos da chicha. Dona Elena descreveu como se faz chicha.

Para trazermos este momento, recorreremos à descrição de Dona Elena sobre como se faz chicha:

Descasca mandioca, corta em pedaços pequenos e põe para cozinhar em fogo bem forte para as mandiocas ficarem bem cozidas. Coloca no pilão e amassando com um amassador até ela virar um mingau [...] leva de dois a três dias para fermentar mais do que isso aumenta o teor alcoólico ficando impróprio para o consumo de criança. (Dona Elena, entrevista em 17/02/2012).

Como o Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho faz para fermentar a chicha?

⁴⁷Para os Chiquitanos brasileiros chicha é a bebida fermentada de milho ou mandioca que deixam por dias dentro de potes de barro e o aluá que também é feito de milho fofo torrado é servido logo, não é fermentado. A ingestão de bebidas se dá num ambiente de festa e modifica o corpo da pessoa, talvez por isso a bebida alcoólica entrou com força e passou a ser distribuída também, o que deixa quase todos borrachados no final da festa. (Nota n.18, Pacini, 2012).

A gente chama as crianças da casa: filhos, netos, sobrinhos quem tiver no momento que tem até uns cinco anos (quantas tiverem, uma, duas, três etc.) manda elas escovarem os dentinhos e dá um punhadinho de mandioca cozida para cada uma delas mastigar bem mastigadinho, nós chamamos de fermento. Nós colocamos a chicha para fermentar em um pote de cerâmica. (Dona Elena, entrevista em 17/02/2012).

Figura 4 Pote para uso na fermentação da “chicha”



Nota: Destaco este pote da casa de Dona Elena, usado para fermentação de chicha, bebida consumida no Curussé. A cerâmica faz parte dessa cultura tradicional Chiquitano, que atualmente é impedida de ser praticada pelo grupo da Aldeia Vila Nova Barbecho, devido sua matéria prima ficar fora da área demarcada para a permanência da comunidade.

Foto: Letícia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012)

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

Entende-se que são as crianças de até cinco anos consideradas aptas para realizar o processo de mastigação para fermentação, isso nos leva a crer que para o Chiquitano o ciclo da primeira infância é marcado até cinco anos. Para entender mais sobre os ciclos de vida da criança indígena buscamos em Melià (1979, p. 14) que afirma que:

A criança da primeira infância com muita frequência não é objeto de especificação sexual. Até linguisticamente se tem comumente um só termo para indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar. [...] A educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da educação nesse período.

Destaca que as sociedades indígenas têm sábias formas de educar suas crianças, todas elas têm como objetivos preparar as gerações mais novas e esta educação acontece em “Harmonia com o ciclo de vida; gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo.” (MELIÀ, 1979. p. 52).

Nessa perspectiva, a educação da criança indígena é entendida como harmoniosa, com o ciclo da vida. Compreendemos que o início dos processos da educação da criança Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho não tem idade definida, mesmo aquelas muito pequenas participam dos processos de mastigação para que se obtenha o fermento para a chicha: ensinar a fazer fazendo junto, valorizando os saberes dos mais velhos e não limitando idade para o aprendizado.

Durante os preparativos da chicha constatamos que foram usados utensílios de fabricação artesanal. Perguntamos à nossa entrevistada, Dona Izabel: qual a origem da utilização dos utensílios?

Desde que meu pai era vivo ele fazia assim e nós aprendemos com ele as madeiras podem ser de Ipê ou lixeira, este pilão é de Ipê, coloca brasa no centro da madeira e ela vai queimando na medida que o buraco vai aumentando vai protegendo com barro as beiradas para não ficar muito fino. O amassador é feito da mesma madeira. (Dona Izabel, entrevista em 17/02/2012)

Conforme o relato de Dona Izabel, percebe-se que o aprendizado de fazer pilão é uma prática e um saber tradicional Chiquitano, que vem dos ancestrais. Mesmo que na atualidade vivam em contexto de conflitos, não tendo o acesso às matas para tirarem a madeira específica para a confecção de seus utensílios, eles mantêm na memória histórica o aprendizado que teve com os pais, e sabem fazer e ensinar.

Figura 5 A dinâmica da comunidade Chiquitano na preparação da “chicha”



Nota: Dona Izabel preparando chicha para ser consumida no Curussé nos fundos da sua casa, na Aldeia Vila Nova Barbecho. Em suas mãos os utensílios que fazem parte da cultura Chiquitano; pilão e amassador.

Foto: Letícia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012).

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

5.2 Ação coletiva de preparação do Curussé

O cacique, como autoridade da aldeia, deu início à reunião e convidou uma das professoras para fazer a ata. Na abertura da reunião ele falou dos objetivos do encontro: a organização do Curussé, os horários de início e término das danças, das celebrações religiosas que acontecem na igreja, do almoço comunitário, entre outros. O Sr. Nicolau, um dos anciões da comunidade, conhecedor das tradições musicais do Curussé e tocador pífano recebeu das mãos do cacique as caixas e os bombos, para serem avaliadas suas condições de uso. Após minuciosa análise, informou alguns ajustes necessários e convidou os músicos para irem até sua casa e para, juntos, fazerem os reparos necessários. Ficaram combinados que após a celebração do Santo Rosário (terço), que aconteceria às 19h30min na igreja, haveria o ensaio geral na casa do Sr. Nicolau, para a estreia dos instrumentos musicais após a afinação. Encerrada a reunião alguns homens, os músicos e os adolescentes acompanharam o grupo em direção à casa do Sr. Nicolau. As crianças menores, tanto meninos quanto meninas, dirigiram-se para suas casas.

Entre os Chiquitano a divisão do trabalho está relacionada com os papéis de gênero. No caso dos instrumentos do Curussé, tanto para tocar como para fazer os reparos, o acompanhamento, a observação, e a participação são feitos por homens, pelo pai, avô, tio, e outros homens da aldeia. “Os conhecimentos se transmitem por via oral, face a face, pela rotina de vida diária. Todos aprendem de todos. Aprendia-se até sem ser ensinado”. (MELIÀ, 1979, p. 24).

Figura 6 Reunião Chiquitano no decurso do planeamento do Curussé



Nota: Foto dos Chiquitano na reunião preparatória do Curussé. Destaque para o Sr. Nicolau, ancião da aldeia tocador de pífano e um dos responsáveis pela música (no canto esquerdo).

Foto: Letícia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012).

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

Os homens músicos são também educadores que aprendem enquanto ensinam. Ao darem início aos trabalhos de ajuste e afinação dos instrumentos, percebemos que todos entendiam a finalidade da ação e a importância dela para o Curussé. O Sr. Nicolau e os demais músicos dão início aos trabalhos sem orientações, simplesmente vão fazendo. Os adolescentes observam tudo, atentamente, e juntos vão ajudando nos ajustes. Esta atividade durou algum tempo, e todos os homens presentes foram envolvidos, desde o apertar ou soltar as cordas dos bombos e das caixas, sempre testando a afinação do som. De acordo com Melià (1979):

A adolescência costuma permitir uma participação mais intensa em trabalhos mais diretamente ligados às necessidades da comunidade como tal, em serviços para rituais, em ofícios pesados, como ser canoeiro ou carregador. Ao mesmo tempo o adolescente mostra a capacidade de viver por si e assumir responsabilidades da futura família. (MELIÀ, 1979, p. 15).

Não percebi, por meio da minha observação, qualquer determinação dos mais velhos em definir quem ajudaria com as ferramentas e quem poderia ajudar com os ajustes e afinações. Neste processo, percebemos a participação dos meninos em todas as etapas, junto com os homens que sabem fazer porque aprenderam com a comunidade. Podemos concluir que naquele momento estavam ensinando as gerações mais novas como se inserirem nos papéis relevantes do Curussé, o de músicos. Percebemos a educação masculina bem marcada,

conservando as mesmas características do fazer junto, até que o som saísse a contento do Sr. Nicolau.

5.3 A fabricação dos corpos no Curussé

Para compreender o Curussé nas suas dimensões mais profundas, buscamos reflexões de teóricos que já pesquisaram a festa fora do contexto da aldeia, portanto, com outro significado. No entanto, consideramos o Curussé como sendo uma das práticas corporais Chiquitano que tem como objetivos o fortalecimento étnico e a “fabricação do corpo Chiquitano”, desta forma, uma prática social que no corpo marca a identidade Chiquitano que segue por toda a vida, mesmo em contextos fora da aldeia, fora dos territórios e comunidades as quais foram educados.

Segundo Silva e Grando (2007, p. 108):

[...] numa perspectiva da corporalidade, considerando que nas sociedades indígenas o corpo é a centralidade da cultura e das relações estabelecidas com o mundo dos vivos e dos mortos, dos homens e da natureza (GRANDO, 2004), busca dar à minha pesquisa o que permanecia oculto no Curussé, tornando-se visível e compreensível.

No domingo pela manhã a comunidade se encontrou na igreja⁴⁸ para a celebração religiosa, sob a liderança de Dona Elena que foi auxiliada por sua família. A reunião é composta de orações e cânticos e, ao término do encontro, os presentes se cumprimentam desejando um feliz Curussé. Constatamos a presença de todos os Chiquitano, mesmo aqueles que trabalham nas fazendas da região.

Ao final da celebração, todos se dispersam em direção às suas casas; as crianças continuaram brincando pela aldeia, as meninas formaram um grupo com os meninos menores, enquanto os adolescentes do sexo masculino formaram outro grupo; preparavam tintas coloridas armazenando-as em garrafas pet, e frascos de desodorante eram usados para espirrar água. Percebi a existência de uma espécie de cumplicidade no preparo das tintas, sem disputas de quem conseguiria atingir quem nas brincadeiras.

Uma das características bem marcante do Chiquitano é o compromisso com religiosidade católica, eles respeitam a hierarquia social nos espaços familiares e públicos, no entanto, no período do Curussé estas formalidades são dissolvidas, todos brincam, jogam

⁴⁸ A igreja da aldeia é católica, de construção simples, seguindo o mesmo padrão arquitetônico das demais casas; localiza-se no centro da aldeia e recebe da comunidade cuidados especiais em relação à limpeza e organização, além de também ser enfeitada com objetos do artesanato Chiquitano.

tinta, lama, se consideram iguais enquanto brincam, dançam e bebem chicha. Percebemos que se trata de uma festa religiosa, e por mais que tenha bebida tradicional, danças e músicas, trata-se de uma festa sagrada. Quem nos ensina é Pacini (2012, p. 26):

[...] o Curussé é um ritual religioso porque não há dicotomias, isso sempre regado com chicha, associado à cruz e ao período forte do início da Quaresma do calendário cristão, por isso é vivido de forma original pelo Chiquitano no período do Carnaval.

No entanto, podemos afirmar que após a celebração religiosa o ritual sagrado já tem início, nas expressões faciais é possível perceber a alegria contagiante de todos, na medida em que dão vivas ao Curussé e se confraternizam, desejam uma boa festa a todos. Este momento de religiosidade expressa que o corpo está sendo preparado e o primeiro alimento é o espiritual, é o cuidado com o corpo em todas as suas dimensões.

5.4 Corpo em festa

Nas palavras das pesquisadoras do Curussé: “O ritual modifica o tempo e o espaço cotidiano, dando-lhes outras dimensões que nos gestos, palavras, músicas e dança, transformam objetos, pessoas e emoções, ao repetir a tradição cultural [...]” (SILVA; GRANDO, 2007, p. 107).

Domingo, no período da tarde, encontramos um grupo de crianças, homens e mulheres sujos de tinta e brincando entre si, na varanda da casa do cacique. O som do pífano leva nosso imaginário até os Alpes Andinos, e com a entrada dos quatro instrumentos de percussão retornamos à realidade. Os corpos que dançam já sabem os movimentos, já dançaram nos anos anteriores junto com quem sabe. Após uma pequena pausa, dada pelos músicos para o descanso, o cacique chamou as crianças:

[...] Venha aqui criancinhas, todos juntos, por favor, só um momentinho, não vou demorar quero pedir um favor para vocês. É o seguinte, a brincadeira de hoje, amanhã e depois é assim: vocês têm que dançar onde os músicos estão tocando [...] é pra dançar, não é para vocês sair correndo lá longe fora do terreiro, fiquem aqui perto, tudo bem? Também peço para vocês não jogar pedra em ninguém, nem no adulto, nem nas crianças [...] aqui tem os visitantes [...] antes de fazer brincadeiras pergunte se eles gostam de sujeira, aí depende deles; querem que passa barro neles, tudo bem, senão se eles falar que não, já sabe ele não gosta, tem que ser conversado primeiro. Tome cuidado por onde andarem, por isso que estou pedindo para vocês crianças, pra vocês não ficarem correndo longe dos músicos para não correrem risco de pisar em cima da ponta de um toco [...] no caco de vidro; a festa acaba para quem machuca [...]. (Fernandes Muquissai, cacique da aldeia, 19/02/2012, caderno de campo).

A educação preventiva ficou evidenciada nos conselhos dados pelo cacique, reforçando para as crianças quais são os lugares interditados na aldeia, e que oferecem perigo a elas. Os corpos das crianças continuaram em festa, dançando, brincando, sorrindo, sendo pintados de todas as cores pelas brincadeiras. Segundo Pacini (2012, p. 5) “[...] Estes agradecem, devotamente, esta chegada das bênçãos ancestrais. Joga-se barro, tinta e cinza uns nos outros para marcarem seus corpos, isso mais intensamente nas aldeias que se reconhecem indígenas”. Para o autor as brincadeiras usadas são formas de demarcarem o pertencimento étnico, e reafirmá-lo também.

O grupo do Curussé seguiu dançando e brincando e sorrindo, corpos em total sintonia com as músicas, segurando nas mãos uns dos outros e dando passos simples, sem pressa, até chegar à primeira casa, quando foi recebido pela dona da casa, que, dançando ao encontro do grupo, se junta a ele, indo em direção à outra casa vizinha. A anciã que recebeu o grupo do Curussé não se reconhece como indígena, sua família trabalha nas fazendas da região, mas demonstra nos seus gestos quem ela é, sem a necessidade de palavras, seu corpinho frágil faz os movimentos que a dança requer, sem qualquer dificuldade. Para Grandó (2004, p. 109) “O homem ao agir, ao dançar ao se movimentar exerce sua totalidade enquanto ser possuidor de características culturais e linguísticas e com a capacidade de locomover deslocando-se de um para outro lugar e se expressar”. Corroborando com isso, podemos afirmar pela observação do Curussé, que as marcas culturais do Chiquitano são visíveis no período da festa e expressas nos corpos que dançam e se pintam na dança de passos simples arrastando os pés.

Conforme as casas eram visitadas, o número de participantes aumentava, o cacique orientava o grupo para que mesmo as casas fechadas fossem visitadas. O ritmo da dança era o mesmo, as brincadeiras eram intensificadas e os corpos já estavam todos pintados de tinta, lama e água. Chegando à casa de Dona Elena, ela e sua família receberam o Curussé no pátio da casa, sujos de tinta, farinha de trigo, e seus corpos também já pintados de todas as cores. As brincadeiras se intensificam novamente, por alguns instantes, mas diminui gradualmente na medida em que a música para.

Para melhor compreendermos o Curussé, procuramos aporte teórico nas “técnicas corporais”, definidas por Mas (1974), para identificar como os pesquisadores que o usam como referência as compreendem entre os Ameríndios, conforme apontam Grandó (2004), Tassinari (2007), entre outros pesquisadores que investigaram o assunto: as técnicas corporais envolvem a alimentação, os exercícios, a ornamentação, e se constituem uma educação, mais exatamente uma educação corporal. Todavia, essa educação objetiva, além da produção do

corpo, a promoção da educação moral e ética, o homem bem educado é também considerado por seu grupo social o corpo que foi ‘educado’ e ‘moldado’ para ficar bonito e saudável.

“Sendo assim, fica evidente que os cuidados com a educação das crianças são os mesmos que visam a sua saúde e bem estar.” (TASSINARI, 2007, p. 17). Para a autora, a preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas, do que falar a respeito delas.

Em nossas observações do Curussé, percebemos o pouco uso da palavra na transmissão do conhecimento; constatamos que, em todos os momentos, o ensinar fazendo junto era o método que direcionava as ações e o aprendizado dos mais jovens.

A primeira casa a servir chicha foi a de Dona Elena. Os dançarinos, crianças e adultos descansavam seu corpos enquanto, de um balde de plástico cheio da bebida, foram tiradas duas cuias e entregues por Dona Elena a seu filho, para que as entregasse a um casal escolhido por ela, conforme manda a tradição. Nesse momento mãe e filho dizem: vamos *dar um carinho* a um casal. Após darem um pequeno gole da bebida e darem vivas! ao Curussé, compartilharam com os demais o conteúdo da cuia. Assim que acabou a chicha das cuias, a distribuição da bebida continuou, mas em copos grandes, de plástico. “A água mata a sede e a chicha leva a dançar” (PACINI, 2012, p. 28). Concluímos que no período do Curussé o consumo de água é baixo, o que é consumido sem limite de idade e sem restrição de quantidade é a chicha, bebida fermentada à base de mandioca que aumenta a energia dos participantes, que dançam e brincam por um período de três dias, sem demonstrar cansaço. As crianças seguem o mesmo ritmo dos adultos, dançam, brincam e bebem chicha.

O período do Curussé é muito rico em aprendizagem para as crianças e adolescentes Chiquitano. Observamos que os músicos são preservados das brincadeiras, por conta da manutenção dos instrumentos musicais. Os adolescentes do sexo masculino e os demais membros da comunidade intercalam o tempo todo entre ensinar e aprender, e ensinar fazendo junto; quando os músicos fazem pausa para o descanso os meninos pegam os instrumentos musicais e os manipulam, mesmo estando “sujos”. As lideranças não os repreendem porque consideram que nestes momentos estão aprendendo, e quando se está aprendendo não deve haver repreensão.

As figuras 6 e 7, mostradas na subseqüência, apontam para um mapa do indiciário acerca de como ocorrem os processos de elaboração de saberes, aprendizagens e práticas pelas crianças Chiquitano:

Figura 7 Menino Chiquitano aprendendo a tocar caixa



Foto: Leticia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012).
Fonte: Leticia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

Figura 8-.Processos de aprendizagens dos saberes e das práticas pelas crianças da comunidade Chiquitano



Nota: Meninos Chiquitano imitando os tocadores e aprendendo a tocar pífano. Durante o Curussé, constatamos que os meninos imitam os músicos, improvisando instrumentos musicais similares aos tocados pelos adultos. Destaque para o segundo menino, imitando um tocador de caixa (canto esquerdo da foto).
Foto: Letícia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012).
Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

5.5 O corpo alimentado

Conforme combinado na reunião preparatória do Curussé, na segunda e na terça-feira o almoço seria “comunitário”.⁴⁹

⁴⁹ Durante o Curussé as famílias preparam a comida em suas casas, levando-a para a casa do cacique a fim de compartilharem com os demais Chiquitano da aldeia.

No período da manhã todos brincaram, dançaram e beberam chicha. Às 11h30min, conforme combinado, fizeram uma pausa para o almoço e para o descanso do corpo que participa do processo de ritualização.

Quando o cacique percebeu que todas as famílias estavam presentes fez um pequeno discurso de agradecimento, pedindo à dona Elena que fizesse uma oração de agradecimento à vida dos presentes e pelo Curussé estar sendo bem sucedido. O clima do almoço é de muita descontração; na mesa uma variedade de comidas, inclusive Patasca⁵⁰.

Segundo Silva e Grandó (2007, p. 104):

O Curussé, como uma festa brasileira, expressa a todos os sentidos da alegria carnavalesca e da integração popular, mas traz consigo elementos que reconhecem a identidade coletiva daquela região se tornou característica, uma mistura de fé, reza, de alimento comunitário, de dança coletiva, de musicalidade de vários elementos que constituem sua religiosidade [...].

Figura 9 Almoço comunitário dos Chiquitano durante a realização do Curussé



Nota: Foto das famílias de Chiquitano reunidas para o almoço comunitário. Durante o Curussé todos almoçam juntos, partilhando refeições que são feitas nas suas casas. Destaque para as crianças (lado direito da foto) e para o Sr. Fernandes fazendo a oração de agradecimentos.

Foto: Letícia Antonia de Queiroz (2012).

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

5.6 A circulação das bandeiras

A religiosidade tem nesta dança aspecto primordial, pois a cultura realiza-se através da dinamicidade do ser humano, de uma forma particular em cada grupo e ritual. Pois a dança se faz presente nas relações entre homens e culturas diversas, é assim então uma prática social de mediação que

⁵⁰ Alimentação que faz parte da culinária tradicional Chiquitano, a base de milho e carne bovina ou suína.

possibilita o eterno dialogo pelo fazer, sentir e pensar dando razão e sentido ao ritual que quase sempre envolve um grande grupo social [...]. (SILVA; GRANDO, 2007, p. 106)

A terça-feira pela manhã foi o dia de visita das bandeiras do Curussé em todas as casas da aldeia. A religiosidade católica marca este momento. As bandeiras são uma das formas e identificação universal, de cada estado ou nação. O Chiquitano também identifica suas lutas e religiosidade por meio de bandeiras, em cores da “[...] liturgia católica que determina o tempo comum (verde), tempo no qual se encontram os mártires e pentecostes (vermelho), das grandes festas (amarelo) e dos dias de santos (branco).” (PACINI, 2012, p. 27).

Durante a celebração na igreja constatamos um sinal de reverência muito grande. Quem conduzia a celebração era dona Elena, que ao finalizá-la passou a palavra para o cacique, que por sua vez recomendou, às pessoas escolhidas pela comunidade para serem os guardiões das bandeiras, que tivessem cuidado para não sujá-las, e que elas deviam ser preservadas das brincadeiras para serem devolvidas à noite.

As bandeiras visitaram as casas da comunidade e percebemos que em todas elas havia um pequeno altar com os santos de devoção da família, velas e flores naturais.

O processo histórico em que vive o Chiquitano na atualidade nos leva a diferentes interpretações sobre as bandeiras: elas são tratadas de forma muito solene, as crianças têm seus cabelos enfeitados com pequenas coroas de flores, os adultos chapéus com flores, os guardiões das bandeiras se vestem formalmente, e elas são conduzidas solenemente, de casa em casa. Na manhã de circulação das bandeiras foram dispensadas as brincadeiras; durante os demais dias do Curussé as crianças e adultos se vestiam com roupas informais, mas nos dias de circulação das bandeiras todos se vestiam de maneira formal.

Nessa etapa do Curussé, em especial, o fortalecimento do espírito se dá por meio dos corpos enfeitados e alimentados espiritualmente, pelas bandeiras de lutas do seu povo, em busca da demarcação dos seus territórios de ocupação tradicional. A forma solene como eles tratam as bandeiras, interpretamos como sendo uma ação educativa dos mais velhos ensinando as gerações mais novas, que as lutas são essas, e que elas precisam ser tratadas com muito respeito. Em cada casa onde circulam, seus moradores as beijam e se ajoelham em sinal de respeito. Porque a cada Curussé as esperanças são renovadas, e as gerações mais novas são preparadas fisicamente e espiritualmente para a contínua busca dos objetivos do Chiquitano.

Figura 10 Saída das bandeiras no transcurso do Curussé



Nota: Saída das bandeiras. Para circularem as bandeiras quatro homens são escolhidos pela comunidade, considerados como seus guardiões e cuja responsabilidade é a de visitar todas as famílias que vivem na aldeia Vila Nova Barbecho.

Foto: Letícia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012).

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

Figura 11 Crianças Chiquitano nas aprendizagens e práticas do Curussé



Nota: Crianças Chiquitano na igreja da aldeia vestidas e enfeitadas para visitarem as casas da comunidade, acompanhando a circulação das bandeiras do Curussé

Foto: Letícia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012).

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

“Para nós as bandeiras representa as lutas duras mas que serão vencidas”. (Dona Elena, entrevista em 17/02/2012).

A religiosidade católica é uma das características que identificam o Chiquitano, uma das tradições que eles conservam do seus ancestrais são as romarias.

Segundo Moreira da Costa (2002, p. 75):

As romarias possibilitam romper fronteiras. São o passaporte do ir e vir sem serem molestados. Operam sobre uma rede de apoio, provavelmente secular, pré-estabelecida em comunidades mais tradicionais, onde os romeiros têm o abrigo e a alimentação garantidos, bem como a oportunidade de rever parentes, sondar trabalho, casar, mudar de lado. Permitem ainda se conectar com as Missões e interligar as comunidades, deixando fluir a vida como ela é concebida.

Considerando o propósito da Romaria de Santa Ana, que percorre todo o território Chiquitano a partir da Bolívia, atravessando a fronteira para percorrer as comunidades no Brasil, traçamos um roteiro na ancestralidade da tradição, andante por caminhos considerados por eles como sagrados. A circulação das bandeiras é uma estratégia usada pelo Chiquitano para evidenciar que suas lutas pela terra, pelo direito à sobrevivência física e cultural são compromissos sagrados de todos, se fazendo necessário ficarem marcados em cada Curussé, da mesma forma que a Romaria de Santa Ana, que percorre todos os anos os territórios Chiquitano na Bolívia e no Brasil.

Observando a circulação das bandeiras por todas as casas, mesmo naquelas onde suas famílias não se reconhecem como Chiquitano, percebe-se a mesma intenção que tem as romarias: relembrar ano a ano a pertença étnica e as lutas de todos.

5.7 O corpo ritualizado

Era fim da tarde na terça-feira, e o sol já ia se escondendo quando um grupo de Chiquitano chegou à igreja; observamos que não havia crianças dançando, somente adultos e também os guardiões das bandeiras, e, que ao entrarem na igreja depositaram as bandeiras no altar. Dona Elena estendeu uma colcha no chão e todos ficaram em silêncio por alguns instantes. Ao som do pífano o silêncio foi quebrado e as batidas das caixas se juntaram à música, que enche a igreja. O filho de uma anciã que não se reconhece como Chiquitano vem ao encontro da mãe dançando e a convida para, juntos, irem até o altar. Os dois seguem dançando, quando chegam ao altar e após fazerem uma oração, ele se deita e ela pega uma corda, dobrando-a e fazendo uma cruz nas suas costas, dando-lhe em seguida três chibatadas;

ele se levanta novamente, a abraça e, juntos, voltam para seus lugares. Aos poucos, outras pessoas, dançando, vão seguindo o exemplo da anciã.

Observamos que os anciões, anciãs e as lideranças são convidados pelos filhos e netos, mas também por membros da comunidade para fazerem o ritual de “tirar os pecados” com eles.

O que podemos afirmar a partir desta etapa de “tirar os pecados”, observada e descrita, é que a religiosidade, a educação das suas crianças, as ações comunitárias e a reconciliação são características marcantes do Chiquitano. São momentos de muita emoção, como pudemos perceber. Não percebemos qualquer atitude mecânica, ou o fazer por fazer, mas um fazer a reconciliação para recomeçar um novo ciclo após o Curussé, com todas as pendências resolvidas. Os corpos das crianças e dos adultos passaram por diferentes fases de “fabricação”, porque o objetivo é um só: a formação cultural da criança Chiquitano, que nas sociedades indígenas acontece “marcando o copo”.

“Há o entendimento de que a educação de pessoas íntegras e moralmente corretas depende da produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados.” (TASSINARI, 2007, p.17).

Podemos concluir que a criança Chiquitano é educada no tempo e espaço do Curussé, uma educação marcada no corpo, passando por diferentes fases, todas com a finalidade do fortalecimento étnico. Esta educação é integral, espiritual e física, e se dá nos momentos religiosos que acontecem na igreja, na ingestão de alimentos saudáveis que fazem parte da cultura alimentar do Chiquitano, nas práticas corporais, por meio da dança, nas formas específicas que o Chiquitano usa para educar, ensinar fazendo junto, quantas vezes forem necessárias, sem repreensão. No corpo também trazem as marcas das lutas dos Chiquitano, representadas por meio das bandeiras. Os anciões ensinam que as lutas devem ser tratadas com muito respeito, e com um corpo enfeitado, sendo lembradas a cada Curussé.

Figura 12 Saberes e práticas na realização do Curussé



Nota: Durante o Curussé a comunidade de Vila Nova Barbecho brinca, dança e faz brincadeiras com água, lama e tinta.

Foto: Letícia Antonia de Queiroz (fevereiro de 2012).

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

Figura 13 Saberes e práticas de crianças e adultos Chiquitano na dança do Curussé



Nota: Destacamos no canto esquerdo da foto, Soilo Chué, Diretor da Escola Estadual Indígena José Turíbio, dançando e brincando com as crianças e adultos da aldeia Vila Nova Barbecho, no Curussé

Foto: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

Fonte: Letícia Antonia de Queiroz, ano de referência, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema investigado nasceu da experiência da pesquisadora no assessoramento técnico e pedagógico das escolas indígenas e na coordenação do curso de formação de professores indígenas, em nível médio, Projeto Haiyô, especificamente entre 2007 e 2010, quando assumiu a Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC/MT.

A convivência com as etnias que vivem em Mato Grosso, mais especificamente com aquelas que compõem a região Sudoeste do estado, como é o caso dos Chiquitano, com os quais já tínhamos relações estabelecidas desde a criação da Escola Estadual José Turíbio, nos motivou ao desenvolvimento desta pesquisa sobre a Educação da Criança Chiquitano. A definição pelo Curussé se deu quando o identificamos, na pesquisa exploratória, como sendo um ritual que marca a identidade individual e coletiva do povo Chiquitano. Nesses rituais em que o corpo é a materialização da espiritualidade e da identidade étnica as práticas corporais, enquanto construções sociais, educam a pessoa em sua totalidade.

A pesquisa se desenvolveu no período de 2011 a 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT/MT. Por meio dos estudos buscamos compreender a educação indígena que vem sendo marcada no corpo da criança Chiquitano na aldeia Vila Nova Barbecho nos momentos ritualizados e festivos, como é o caso do Curussé; como essa educação se dá vivendo em fronteiras étnicas e culturais, e como esses momentos possibilitam formas de resistência e identificação coletiva, garantindo a educação das novas gerações, e, ainda, como essa educação se constitui uma prática social.

Metodologicamente, as vias percorridas nos levaram a compreender os difíceis caminhos para se construir uma leitura crítica sobre a realidade vivenciada em cada aldeia, cujas relações com a educação extrapolam muito as relações entre os professores indígenas e a comunidade, na defesa e garantia de uma escola que contribua para a valorização e a identidade do próprio povo, assim como na busca pela superação das dificuldades em se garantir a terra como direito. A escola na aldeia é vital para que a educação tradicional se estabeleça, especialmente por ser o elo entre o passado, o presente e o futuro das novas gerações.

Com os estudos sobre a história do povo Chiquitano na fronteira brasileira, compreendemos que o Chiquitano contemporâneo busca o fortalecimento étnico e o sentido de pertencimento, como símbolo da luta pela terra, e também como meio para que as crianças e jovens, que frequentaram as escolas não Chiquitano no Brasil, tenham a oportunidade de

desenvolver o domínio da mesma. Na carta à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a comunidade deixa claro que o aprendizado já vem acontecendo em Vila Nova Barbecho, independente da escolarização formal, pois esta é uma forma de valorização da educação tradicional dedicada aos mais jovens.

A escola pretendida pela comunidade é para a Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural.

Ao investigarmos a “Educação Escolar Indígena”, constatamos um caminho de luta pelo direito à igualdade na diferença em Mato Grosso. Apresentamos a trajetória do movimento indígena organizado com apoio das ONGs, universidades, professores, pesquisadores e indigenistas, que numa luta organizada consegue que seus sonhos sejam materializados na Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, e nela a busca da concretização da sonhada escola indígena diferenciada; esse mesmo movimento articulado empreende mais um desafio, a criação do CEI/MT, espaço de interlocução dos professores indígenas e o poder público, e mais uma vez fortalecidos buscam a regularização das escolas indígenas e a formação de professores indígenas para trabalhar nas aldeias, em Magistério e, posteriormente, 3º Grau Indígena/UNEMAT. É um capítulo que realmente traz a história de luta, os avanços e também as dificuldades, dentre elas o reconhecimento pelos sistemas de educação dos métodos próprios de ensinar que cada povo tem.

Constatamos também situações que têm dificultado a concretização da escola diferenciada: os entraves burocráticos do Estado; profissionais mal preparados para a gestão de projetos e programas que envolvem as especificidades indígenas; a falta de pesquisas que realmente apontem os caminhos para a prática da educação escolar indígena no atendimento aos interesses dos povos indígenas e que seja, acima de tudo, de qualidade.

Trazemos também as lutas pela garantia da territorialidade, onde o povo Xavante de Marãiwatsédé e o povo Chiquitano de Vila Nova Barbecho lutam há muitos anos contra o poder público, onde suas terras sofreram esbulhos pelo próprio Estado Brasileiro, através dos agentes do estado.

Ao buscarmos a compreensão sobre a Educação da Criança Chiquitano na Vila Nova Barbecho, constatamos que os professores Chiquitano, na atualidade, são responsáveis pela construção de uma educação escolar indígena, no atendimento aos interesses da comunidade. Sendo assim, na medida em que os recursos pedagógicos da cultura Chiquitano fazem parte da escola, nela vai-se construindo uma face Chiquitano, e mesmo que em processo lento, esses recursos já são trabalhados, apesar de necessitarem de aprimoramento.

Nesse sentido, a aldeia Vila Nova Barbecho, *locus* privilegiado desta pesquisa, pode ser compreendida como um importante espaço de resistência e formação cultural das gerações mais novas, além de um instrumento importante para que os Chiquitano assegurem a demarcação definitiva dos seus territórios de ocupação tradicional.

Ao analisarmos o Curussé como uma prática corporal, partindo do princípio de que é no corpo que se evidencia a educação que ocorre nos processos ritualizados, um dos objetivos dessa fase da pesquisa foi o de contribuir para o debate sobre a importância da pedagogia Chiquitano, detectando os processos educativos que acontecem no cotidiano da aldeia e no tempo e espaço do Curussé, elementos comuns à educação escolar.

Entre os vários momentos narrados no capítulo, procurei destacar o tempo e o espaço do Curussé, por entender que esta festa acontece em todas as aldeias que se reconhece enquanto Chiquitano; a festa significa uma importante marca educativa na educação da criança Chiquitano.

Também procurei contribuir para reflexões sobre a importância das formas de educação Chiquitano na educação escolar, não no sentido da transmissão de conhecimentos universais, mas como um dos elementos facilitadores para a compreensão das múltiplas linguagens usadas pelo Chiquitano para a sua sobrevivência étnica, reprodução cultural e educação das crianças.

A pesquisa objetivou compreender e refletir sobre como são educadas as crianças Chiquitano, tanto no cotidiano como nas práticas corporais da festa do Curussé, de que forma esta educação tem influenciado na educação escolar, promovendo um diálogo intercultural. De acordo com a fundamentação teórica que deu embasamento a todos os procedimentos, bem como aos resultados alcançados nas observações, entrevistas, nos recursos fotográficos e midiáticos usados, entendemos que a educação da criança Chiquitano tem como um dos principais objetivos a educação para a produção de corpos saudáveis. Outro ponto central em nossos estudos tem sido o de assumir uma postura comprometida em compreender a educação da criança indígena, para contemplar, nos processos educativos, melhores estratégias de ação social dessas crianças, em contextos coletivos de educação, como é o caso da aldeia Vila Nova Barbecho.

Documentos históricos provam que o Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho, habita as terras, onde vivem atualmente, desde 1748, ou seja, antes da fundação da capitania de Mato Grosso. No entanto, a sociedade no seu entorno os denominam de “bugres”, ou de bolivianos, reforçando os esbulhos dos seus territórios, pois se não são brasileiros não têm direito às terras. Os atuais fazendeiros da região são considerados pelo poder público como os

verdadeiros donos das terras, muito valorizadas devido à expansão do agronegócio nessa região do estado.

Para o governo brasileiro não existe terra indígena na região, e se não há terra indígena não há índios, Com esse discurso o INCRA loteou e vendeu as terras dos Chiquitano para os grandes empreendimentos agropecuários, objeto de cobiça de políticos e comerciantes da região.

No entanto, como estratégia de sobrevivência étnica, o grupo de Chiquitano brasileiros aceita essa invisibilidade, mas educa as suas crianças conforme a cultura dos seus ancestrais para a manutenção étnica do grupo. Uma educação que é marcada no corpo, fato comprovado nesta pesquisa.

As crianças nunca estão sozinhas, estão sempre brincando com os irmãos e demais crianças da família e comunidade, nestes momentos elas aprendem e ensinam. Junto com os pais nas lidas diárias e também nos trabalhos domésticos, lavando roupa, limpado a casa, pescando, indo na roça, participando de reuniões, indo à escola. Quando juntas, estão em constante aprendizado, fazendo, refazendo, quantas vezes forem necessárias. Não existe tempo determinado para o aprendizado, ele se dá rotineiramente pelas autoridades das famílias, que sabem fazer.

Ao observarmos a festa do Curussé constatamos que neste período a aprendizagem é intensiva, cada etapa é preparada minuciosamente para a educação da criança Chiquitano de maneira integral. Eles consideram o Curussé como um dos marcadores étnicos; o início de um novo ano para o Chiquitano se dá após o Curussé, fato constatado na pesquisa.

O Curussé começa com os preparativos da chicha, bebida tradicional Chiquitano, onde as crianças pequenas mastigam mandioca para fermentar chicha. Tarefa exclusiva das crianças, que já aprenderam com as outras crianças como se faz; as crianças observam como as maiores fazem e fazem juntas. Na reunião preparatória do Curussé, em que há o envolvimento de todos na aldeia, é um compartilhar de tudo, alimentação, bebida, rezas; nestes momentos, elas são educadas para viverem em comunidade, ou seja, realizarem trabalhos em grupo, manterem relações fora do contexto familiar, fazendo junto com outros que já têm conhecimentos. No reparo dos instrumentos musicais, quando os adolescentes participam junto com aqueles que já sabem e tem autoridade para ensinar, eles são educados para serem os futuros músicos dos Curussé.

No domingo pela manhã, por meio da celebração católica, a comunidade ensina a todos, adultos e crianças, que o Curussé é uma festa sagrada. No início da tarde quando são iniciadas as práticas corporais do Curussé, os dançantes percorrem a aldeia, de casa em casa,

convidando os demais para dançar e brincar. Nas brincadeiras todos igualam, todos são Chiquitano jogando lama uns nos outros, água e tinta, sujando os corpos e mostrando que todos são iguais, nestes momentos não existem hierarquias sociais.

Durante a circulação das bandeiras pelas casas da aldeia, momento importante de educação, há uma representação delas como as lutas dos Chiquitano em busca dos seus territórios de ocupação tradicional, eles as reverenciam, os corpos das crianças são enfeitados e vestem roupas de festa para circularem pelas casas. As autoridades ensinam que as lutas são duras, mas serão vencidas, e as lutas devem ser respeitadas e lembradas acima de tudo. A cada Curussé, com a circulação das bandeiras elas são evidenciadas e relembradas.

Finalizando, no Curussé quando os corpos chegam até a igreja, sujos e cansados, depois de passarem por todas as fases educativas, foram educados e preparados por meio das práticas culturais da tradição Chiquitano, e o pertencimento étnico se torna algo visível. A fase final do Curussé, no momento de “tirar os pecados” quando os pais chamam seus filhos e filhas para fazerem a correção, é também momento de educação familiar. Não só as crianças e adolescentes passam pelo ritual, os adultos convidam os anciões e lideranças para também fazerem a correção neles. Quem educa é quem tem autoridade, não no sentido hierárquico ou autoritário, mas aquele que conquistou a confiança da comunidade para fazer a correção. Após a etapa da correção vem a reconciliação entre todos, ensinando que após a correção novos tempos estão por vir.

A conclusão que chegamos com esta pesquisa é a de que a “fabricação do corpo da criança Chiquitano” acontece no cotidiano da aldeia e no Curussé, e é esta educação marcada no corpo que garante a sobrevivência étnica do povo Chiquitano; que mesmo tendo passado por toda natureza de “espoliação”, este grupo não deixou de existir ao longo de mais de cinco séculos, porque os anciões e as lideranças do povo Chiquitano têm garantido a sua sobrevivência por meio de suas práticas culturais ancestrais.

Os estudos não se esgotam com esta pesquisa, pois há muito que ser estudado. Os dados comprovam que o Curussé é um importante marcador étnico do Chiquitano e espaço de educação do corpo, de renovação das esperanças deste grupo que busca a demarcação definitiva dos seus territórios de ocupação tradicional. Os estudos sobre a educação tradicional da criança Chiquitano não têm como objetivo trazer para a escola a “epistemologia indígena”, para a transmissão de conhecimentos universais, mas facilitar a compreensão delas num diálogo intercultural, em uma escola específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

Outro importante dado que constatamos por meio da investigação, que sem sombra de dúvida mereceria uma tese, é o fato da persistência deste grupo étnico, mesmo passando por

diferentes formas de desqualificação, a exemplo dos colonizadores que se referiam a eles como *chiquitos*, desconsiderando sua língua e a tratando de forma preconceituosa como sendo *linguará*.

Quando da divisão do seu território, que era único e passa a ser Brasil e Bolívia, eles não são comunicados e só percebem a cisão com a chegada do Exército Brasileiro, e então famílias inteiras são desalojadas para a construção dos quartéis que garantiriam a soberania nacional da fronteira brasileira. Após um período de tempo o INCRA inicia o loteamento de suas terras. Seus territórios de ocupação tradicional começam a sofrer esbulhos.

Os Chiquitano, de donos da terra passam a ser empregados em regime de semiescravidão, com salários baixíssimos e uma carga de trabalho desumana. Aqueles que resistem aos desmandos dos fazendeiros e políticos da região de Porto Esperidião, Cáceres, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, são ameaçados e suas casas destruídas. Como estratégia de apagar as marcas da cultura indígena em terras que os fazendeiros alegavam serem suas, os cemitérios, lugar de descanso dos ancestrais Chiquitano, foram destruídos por tratores, uma tentativa de apagar todas as marcas da cultura Chiquitano em suas terras. Os córregos, considerados por eles como sagrados e como fonte de sobrevivência física e cultural, são lugares onde o gado da fazenda bebe água.

Numa tentativa de apagar definitivamente a presença do Chiquitano na região, a sociedade local pressiona o grupo a mudar o nome de uma das aldeias do lugar, no caso onde realizamos a pesquisa, de Barbecho para Vila Nova. A comunidade aceita a mudança, mas como estratégia de sobrevivência mantém o nome Barbecho, marcando na memória histórica do grupo como sendo aquele um território Chiquitano.

Podemos então concluir que, mesmo diante de toda natureza de espoliação, esbulho e violência simbólica, as lideranças tradicionais do povo Chiquitano mantêm suas práticas culturais ancestrais, educando as gerações mais novas por meio de uma educação marcada no corpo e que acontece no cotidiano das aldeias, nos momentos ritualizados como é o caso do Curussé, e também nas festas de santos, nas romarias, entre outros espaços, sejam eles familiares ou coletivos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

ÂNGELO, F. N. P. de. **Educação escolar e protagonismo indígena**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar, v. 1).

BORORPONEPÁ, A.; SILVA, C. L.; SERRA, M. T. de M. Patrimônio alimentar Umutina a base do pescado enquanto uma possibilidade de revitalização de práticas tradicionais. In: SILVA, C. L.; SERRA, M. T. de M. (Org.). PROIND: **Campo de reflexões e práticas: resultados de pesquisa de iniciação científica na temática indígena**. Cuiabá: EDUFMT, 2011. p. 39-48.

BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C. A. **A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE-PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS, 3., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Ministério da Educação. Brasília, DF, Editora do Brasil, 1996.

_____. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Indígena**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1998.

_____. Processo n. 2000.36.01.0011484-2 Justiça Federal de Mato Grosso, Subseção Judiciária de Cáceres - MT de 22.09.2008. Fica definido um Módulo Rural do INCRA, definido em 25 ha. Para uso exclusivo dos indígenas, é assegurado o acesso da comunidade em toda área objeto do litígio, ressalvada as instalações da Fazenda São Pedro.

_____. Ofício n. 1041/2006/SEPOD/EMO- Justiça Federal de Mato Grosso, Subseção Judiciária de Cáceres-MT de 22.08.2006, comunicando à FUNAI que o Juiz Julier Sebastião da Silva, acata um pedido feito através de liminar onde resguarda a posse que a Comunidade Chiquitano Vila Nova exerce sobre as terras que tradicionalmente ocupam, em área rural do Município de Porto Esperidião.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Criança Terena- algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais In: NASCIMENTO, A. C. et al. (Org.) **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livros, 2011. p.157-179.

COSTA, J. F. M. da. Breve histórico dos Chiquitanos. In: PEREIRA, J. C. V. **Enciclopédia Ilustrada de Mato Grosso**. Cuiabá: Buruti, 2004, p. 97-98

_____. **A coroa do mundo: religião, território e territorialidade Chiquitano**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

_____. **O manto do encoberto:** territorialização e identidade dos Chiquitano. In Revista do Programa de Pós Graduação em História da UFMT, Cuiabá, v. 3, n. 2, p. 57-78, jul./dez. 2002.

DUNCK-CINTRA, E. M. **Vozes silenciadas:** um estudo sociolinguístico dos Chiquitano no Brasil. In Revista Signótica, Goiânia, v.18, n. 2, p. 269-282, jul./dez. 2006.

EREMITES DE OLIVEIRA, J.; PEREIRA, L. M. Reconhecimentos de territórios indígenas e quilombolas em Mato Grosso do Sul: desafios para a antropologia social e a arqueologia em ambientes colonialistas. In: AGUIAR, R. L. S.; EREMITES DE OLIVEIRA, J.; PEREIRA, L. M. (Org.). **Arqueologia, Etnologia e Etno-História em Iberoamérica:** fronteiras, cosmologia, antropologia em aplicação. Dourados: EdUFGD, 2010. p. 185-208.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.) **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FRANCHETTO, B. Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções. In **Cadernos de Educação Escolar Indígena,** Barra do Bugres, v. 3, n. , p. 09-26, 2004.

FREIRE, J. R. B. Os Guarani e a memória oral: a canoa do tempo. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cadernos Temáticos: Educação Escolar Indígena. Curitiba. SEED. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, T. A. **No chão da escola é diferente? A Educação Escolar Indígena em duas comunidades Chiquitano na fronteira Brasil – Bolívia.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados sobre as Américas CEPPAC. UnB, Brasília, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação:** as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

_____. A educação do corpo nas solenidades indígenas. In: MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (Org.). **Educação:** diferenças e desigualdades. Cuiabá, UFMT, 2006, p. 187-225.

GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis:** tempo de um novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-35.

GUIMARAES, S. M. G. **Diretrizes da educação escolar indígena.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cadernos Temáticos - Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED, 2006. p. 12-16.

- LÉVIS-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1975.
- LOPES DA SILVA A. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (Orgs.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.
- MARIN, J. Estado nación, integración e indigenismo: el caso de la Amazonía peruana. In **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, p. 125-154, abr./out. 2005.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. 2008. p. 32-33.
- _____. CEI/MT - Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. **Urucum jenipapo e giz: educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: SEDUC, 1997.
- _____. **Decreto n. 1878-9 de 26.03.2009**, o Governo do Estado de Mato Grosso cria a Escola Estadual Indígena “Chiquitano José Turíbio”, que funcionará na Aldeia Indígena Vila Nova Barbecho, localizada no município de Porto Esperidião.
- MEIRELES, D. M.. **Guardiães da fronteira: Rio Guaporé, Século XVIII**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola. 1979.
- MENDONÇA, T. F. de. **Gestão escolar indígena: interculturalidade e protagonismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar, v. 6).
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.
- PEREIRA, A. M. N. M. **A sociedade das crianças A’uwê-Xavante: por uma Antropologia da criança**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Antropologia, FFLCH/USP, 1997.
- NUNES, A. **No tempo e espaço: brincadeiras das crianças A’uwê-Xavante**: In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (Orgs.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 64-69.
- PACINI, A. **Identidade étnica e território Chiquitano na fronteira (Brasil- Bolívia)**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- _____. **Um perspectivismo ameríndio e a cosmologia anímica chiquitana**. In: Espaço, Ameríndio, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 137-177, jul./dez. 2012

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R da. O imaginário sobre os indígenas no século XX. In: PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R da. (Org.). **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006 p. 157-162.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. In: **Cadernos Cedex**, Ano XIX, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.

REVISTA eletrônica SINA. Disponível em: < <http://www.revistasina.com.br/portal/questao-indigena/item/7143-ind%C3%ADgenas-interditam-principais-estradas-de-mato-grosso>>. Acesso em: 08 set. 2012.

RURI'O, Lucas. Experiência do 3º Grau Indígena. In **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 1, n. 1, p. 12, Barra do Bugres: UNEMAT, 2002.

SCHWADE, E. Os povos indígenas na sociedade globalizada: como manter a identidade e a autonomia? In: VEIGA, J.; FERREIRA, M. B. R (Org.). In: Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena, 6., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. p. 25-40.

SANTOS, A. M. dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar**: análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas no município de Cáceres. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Cuiabá: UFMT, 2006.

SECCHI, D. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. In: **Urucum, genipapo e giz**: educação escolar indígena em debate. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso CEI/MT. Cuiabá: 1997, p. 71-84.

_____. **Professores indígenas em Mato Grosso**: cenários e perspectivas. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar, v. 4).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. Rio de Janeiro: São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C; GRANDO, B. S. O Curussé: a religiosidade do carnavalito Chiquitano em Mato Grosso. In: GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura**: tradições e saberes da cultura mato-grossense. Cáceres: EdUNEMAT, 2007. p. 103-116.

SILVA, J. A. F. **Território e fronteiras Brasil - Bolívia no país dos Chiquitanos**. In: Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 5/6, n. 1, jan./dez. p. 179-212, 2001/2002.

_____. **Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Portal do Encantado (Povo Indígena: Chiquitano)**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, p. 141, 2004.

_____. Identidades e conflitos na fronteira: poderes locais e os Chiquitano. In: **Memória Americana, Buenos Aires**, v. 16, n. 2, p. 119-148, 2008.

_____. Pertencimento e identidade, territorialidade e fronteira entre os Chiquitanos no Brasil e na Bolívia. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 119-137, jan./jun. 2012.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES, A. S.; FERREIRA, M, K, L (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

_____. Concepções indígenas de infância no Brasil. In: **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, v. 13, p. 11-25, out. 2007.

_____. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou A Sociedade contra a Escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPOCS, 2009. p. 1-10.

VILAÇA A. O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 44, out. 2000.

VILA NOVA BARBECHO. Carta da Comunidade Chiquitano da Vila Nova Barbecho, datada de 23 jan. 2009, endereçada à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, em Cuiabá, encaminhando documentos e indicando pessoas da aldeia para assumirem a escola e a contratação de professores e solicita auxílio financeiro para a Professora de Língua Materna que atua há dois anos. Vila Nova – Chiquitano.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. Infância indígena e outras infâncias. In: **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 2, p. 9-24. Porto Alegre: jul./dez. 2010.

ZOIA, A. **A comunidade indígena Trena do Norte de Mato Grosso: Infância, identidade e educação**. 2009.244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

APÊNDICE A

ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS

- 1- Como as crianças Chiquitano são educadas e onde acontece essa educação?
- 2- Existe diferença entre a educação da menina e do menino?
- 3- As crianças Chiquitano brincam sozinhas?
- 4- Para você, qual é a importância destes ensinamentos para as crianças?
- 5- Existem lugares que os pais vão e as crianças ficam em casa? Por exemplo, reuniões na comunidade?
- 6- Por que vocês querem escola na aldeia?
- 7- Qual é a expectativa de vocês em relação à escola indígena na aldeia?
- 8- Qual percepção você tem da escola específica e diferenciada?
- 9- O que é interculturalidade para você?
- 10- Basicamente o que você ensina para seus alunos?
- 11- Quais são as suas brincadeiras prediletas nos intervalos e nas atividades recreativas?
- 12- Na escola, quem ensina são os professores. Na aldeia quem ensina?
- 13- Em que aspecto diferencia-se o pai/mãe do professor?
- 14- O que é o Curussé para você?
- 15- Quem pode participar?
- 16- O Curussé é uma festa religiosa ou uma dança hispano-americana?
- 17- Qual é o sentido das brincadeiras que vocês fazem no período do Curussé?
- 18- Existe algum tipo de comida ou bebida que se consome no Curussé?
- 19- Os instrumentos musicais são fabricados por vocês ou comprados?
- 20- Quantos dias duram o Curussé?

ANEXO A

ATA N. 1

Ata n.º 01

Em vinte e três de agosto de dois mil e onze, reuniram-se os professores indígenas da Escola Indígena Estadual José Tuxibio, aldeia Vila Nova Barbado, Terra Indígena Portal do Encantado, município de Porto Esperidião, para discutir a proposta de Pesquisa da professora Sônia Antonia de Queiroz, para o curso de Mestrado na área Educação e Diversidade, pela Unemat. O mesmo expõe seu interesse em realizar a pesquisa solicitando aprovação das lideranças e CDEE local. Abilita a presente a técnica da Educ, pela das questões institucionais Funai/Educ e Cofapro - Licença Adriana do Cefapro tem contribuído com as demandas de formação continuada na aldeia "Sala do Educador", onde a funcionária atua na área de biologia com o professor Lucio Cabral na das lantoz. Sônia argumenta a função técnica na Educ, que coordena as escolas da etnia Chiquitano, Atambikwara e Parusi. Fala sobre seu mestrado na Unemat, e que sua orientadora Beloni lhe disse que deveria escolher o povo que se identifica. Diz sobre sua colaboração na orientação de projetos em conjunto com sua orientadora, resultado do produto que seria um livro onde costaria de disponibilizar na Comunidade, com fortalecimento da escola indígena. O tema a ser pesquisado ainda vai ser definido numa outra reunião com a orientadora, pois ela fala que concorda com a pesquisa, onde o Cacique Fernandes Mutibai Soares concorda, sendo que os demais presentes concordam, bem como os professores contribuirão com a recuperação dos conhecimentos tradicionais e culturais. Fala pergunta se será feita a pesquisa de

mente na aldeia e nas demais aldeias. Leticia fala
que seria como proceder. Foi, e foi a grande
feição do Kuroica (Carnaval Chiquitano), contemplando
as práticas, instrumentos musicais, máscaras, alimentação
e bebida no período, vestuários e pintura corporais.
Leticia fala que ira levar para conhecimento da
Orientadora e assim ira direcionar a temá-
tica para a pesquisa. Sem nada mais a relatar
conclua a presente ata assinando-a e passando
aos demais presentes. Bilda Maria Stürmer Gonçalves,
Emilio Cabrera dos Santos, Schuana Nezir de
Almeida Duarte, Natúrmina Urupe Chue, José
Wander Urupe Massari, Milton Tessie mugubrai,
Seib Urupé Chue, Elizabeta Tessie soave,
Elena Laura Chue, ~~Manoel Moquinha~~
Leticia Antonio de Vieira

ANEXO B

MEMORANDUM À FUNAI, SOLICITANDO APROVAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ALDEIA VILA NOVA BARBECHO

 Fundação Nacional do Índio Ministério da Justiça Coordenação Regional de Cuiabá - MT	SERPROT / AER / CGB / FUNAI RECEBI EM <u>06 / 10 / 2011</u> ASS. <u>Ana Maria</u>
Memo. Nº557/GAB/CR-CGB/2011	Cuiabá, 05 de outubro de 2011.
Ao: Presidente da FUNAI Assunto: Encaminha Projeto de Pesquisa de Leticia Antônia de Queiroz	
Senhor Presidente,	
<p>Encaminhamos a Vossa Senhoria, em anexo, o Projeto de Pesquisa intitulado “Educação da Criança Chiquitana: O Curussé Como Expressão das Práticas Corporais e Culturais”, proposto por LETICIA ANTONIA DE QUEIROZ, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso, para conhecimento e encaminhamentos que se fizerem necessários.</p> <p>A Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, tem atuado na Formação de Professores Indígenas em parceria com a FUNAI, sendo uma instituição de ensino de elevado prestígio e grande contribuição à sociedade matogrossense.</p> <p>Sua Orientadora, a Drª. Beleni Saléte Grando – atualmente é Coordenadora da COEDUC/UNEMAT, e já possui experiência na educação escolar indígena e nas relações de parcerias com a FUNAI no Estado de Mato Grosso.</p> <p>A mestrande Leticia Antônia de Queiroz, foi Coordenadora da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, e também possui experiência com as comunidades indígenas deste Estado.</p>	



Fundação Nacional do Índio
Ministério da Justiça
Coordenação Regional de Cuiabá - MT

Desta forma, a Coordenação Regional da FUNAI em Cuiabá, reconhece o compromisso e responsabilidade da instituição formadora e da Orientadora com as questões indígenas, de modo que não faz nenhuma objeção ao Projeto ora apresentado, que já dispõe da devida anuência da Comunidade Indígena Chiquitano da **Aldeia Vila Nova do Barbecho**, conforme documentos anexos.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Benedito César Garcia de Araújo", is written over a horizontal line.

Benedito César Garcia de Araújo
Coordenador Executivo Regional
CR-Cuiabá/MT

ANEXO C

ATA DE REUNIÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNEMAT



ESTADO DE MATO GROSSO
 Universidade do Estado de Mato Grosso
 Pró-Reitoria de pesquisa e Pós Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

ATA DE REUNIÃO

No dia 17 de Dezembro de 2011, reunimos com a comunidade Indígena do Povo Chiquitano, na Aldeia Vila Nova Barbecho, município de Porto Esperidião, com a finalidade de esclarecer às famílias envolvidas no projeto de pesquisa, como será o desenvolvimento da mesma. Explicamos que o objetivo da pesquisa é fazer uma análise de como acontece no cotidiano da escola, as práticas pedagógicas conforme as determinações da L.D.B/96 que a escola indígena é específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural.

Esclarecemos também que será analisada a dança do Curussé, praticada pelo Povo Chiquitano que vive na fronteira entre Brasil/Bolívia, de como são estabelecidas as identidades coletivas no contexto da aldeia e qual é o papel das praticas sociais/corporais na formação da identidade étnica das crianças, serão feitas fotografias e filmagens de todo processo ritualístico que envolve a dança.

Serão feitas anotações de campo como instrumento de registro do trabalho de observação, e utilizaremos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados e informações.

Esta ata foi feita com o objetivo de esclarecer sobre o objeto da pesquisa e também qual é a metodologia usada e também os instrumentos de coleta de dados.

Assunto: Reunião informativa sobre o Projeto de Pesquisa que será realizado na Maestranda Letícia Antonia de Oliveira	Local: Aldeia Vila Nova Barbecho –Município de Porto Esperidião	Data: 17/12/2011
--	--	---------------------

PARTICIPANTES:

	NOME	ASSINATURA		ASSINATURA
01	Ethio Soares Feres	<i>Ethio</i>		
02	Alexis Moquissai Soares	<i>Alexis M. Soares</i>		
03	Germanander Moquissai	<i>Germanander Moquissai</i>	(baixo)	
04	Elizabeth Torres Soares	<i>Elizabeth Torres Soares</i>		
05	ADMILSON URUBE MUQUISSAI	<i>Admilson Urube Muquissai</i>		
06	Maria Licência Chue Muquissai	<i>Maria Licência Chue Muquissai</i>		
07	Elide Muquissai Chue	<i>Elide Muquissai Chue</i>		
08	Elena Laura Chue	<i>Elena Laura Chue</i>		
09	Dakumina Urube Chue	<i>Dakumina Urube Chue</i>		
10	Nicolau Papi Jorival	<i>Nicolau Papi Jorival</i>		
11	Milton Torres Muquissai	<i>Milton Torres Muquissai</i>		
12	Jose Vander Kayse Madani	<i>Jose Vander Kayse Madani</i>		

13	<i>Solo Wings Blue</i>			
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				