PANAMBIZINHO: APECTOS SOCIAIS E JURÍDICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA PA’I CHIQUITO ATRAVÉS DE CONTOS

PANAMBIZINHO: SOCIAL AND LEGAL ASPECTS ABOUT INDIAN EDUCATION AT PA’I CHIQUITO SCHOOL THROUGH HISTORIES

Caroline Mieres Passos¹

RESUMO

O presente artigo procura pensar a realidade em que vivem os índios da etnia kaiowá, comunidade de Panambizinho, em face do projeto “Cartilha de Direitos nas Escolas Indígenas”. O projeto foi trabalhado na escola daquela comunidade, que se chama Pa’i Chiquito, homenagem ao principal líder da comunidade. Através desta experiência, retratada no decorrer da produção deste artigo, todas as situações vivenciadas por aquela sociedade tradicional foi recolhida pelo grupo através de contos, histórias e desenhos, contados pelas crianças e adolescentes, entre 10 e 18 anos, com os quais trabalhamos no decorrer do ano de 2013, a fim de fazer uma análise de aspectos sociais, jurídicos e educacionais. Com a coleta deste material será elaborado um livro em língua portuguesa e na língua-mãe, kaiowá, que de forma descontraída versará sobre os costumes desta comunidade indígena, através de contos do imaginário Kaiowá, tentando assim dialogar com os direitos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Literatura; Educação Indígena; Kaiowá.

ABSTRACT

This article looks for a way to think the reality who lives the indians from Kaiowá ethnicity, from Panambizinho community, about “Cartilha de Direitos nas Escolas Indígenas” (“Book about rights at indians schools”), project. This project had been produced in that school from that community, which name is Pa’I Chiquito, an honor from their main leader. Over this experience, related during the article production, all situations about this traditional society had been lived, has turned into histories, legends, and pictures, telled by childrens and teenagers, between 10 and 18 years old, who we worked together during 2013, aiming to analyses the social, legal and educational aspects. With this material, we will make a book in portuguese and kaiowá’s mother language, with an unusual way tell about this community habits, between histories from Kaiowá culture, trying to dialogue this with indians rights.

¹ Acadêmica de Direito da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Bolsista de extensão durante o ano de 2013 sobre o projeto “Cartilha de Direitos nas Escolas Indígenas”, realizado na cidade de Dourados- MS, sobre a orientação do Professor Doutor Antonio José Guimarães Brito. Email: carolinmierespassos@gmail.com

KEYWORDS: Rights; Literature; Indian Education; Kaiowá.

1. INTRODUÇÃO

A educação indígena, tema ainda pouco abordado dentro da legislação brasileira, é o objeto de discussão e análise deste artigo.

Podemos defini-la como sendo aquela educação basilar, trabalhada de acordo com todos os recursos pedagógicos e psico - pedagógicos da educação básica, e que através desses, não só garanta uma formação educacional, mas também uma formação cultural sobre os costumes específicos daquela comunidade, além de um conhecimento político, social e linguístico. Enfatizo que essa educação não deve ser confundida com aquela empírica, trazida através dos pais e dos mais antigos da comunidade.

Esse tipo de educação deve construir o intelecto de seus alunos interdisciplinando todo aquele conhecimento adquirido com a comunidade, em conjunto com aquele que deve ser oferecido pelo Estado, garantindo a formação de um cidadão brasileiro. Porém, essa intertextualidade de informação, não afirma que o índio precisa adaptar-se às informações do não - índio, ou que o não - índio se adapte a situações culturais daquela comunidade. O que se quer dizer é que a troca de conhecimentos e culturas é sempre bem vinda e muitas vezes necessária para uma formação crítica de aceitação do diferente, sem discriminar.

Seus objetivos pautam-se principalmente na afirmação da diversidade étnica existente no Brasil. Além disso, essa vertente educacional busca intensificar a língua materna e muitas vezes resgatá-la, das diversas comunidades existentes. Também desenvolver material didático específico para o trabalho dentro daquela escola, sendo um dos principais desafios o de formar professores índios para produzir da melhor forma dentro de seu próprio círculo social.

O projeto “Cartilha de Direitos nas Escolas Indígenas” buscou assimilar o conhecimento jurídico da comunidade Panambizinho - aquele construído a partir do conhecimento empírico - juntamente com aquele transmitido pela escola, a construção da opinião jurídica dos integrantes desta comunidade sobre determinados assuntos que foram tratados, para que pudéssemos comparar com a legislação existente, entendimentos doutrinários, bem como também jurisprudências.

Assim, englobando a educação e o direito o projeto desenvolveu um método em busca destas opiniões jurídicas - talvez pouco amadurecidas - das crianças e adolescentes da comunidade Pa'i Chiquito. Foi através dos contos e historietas contadas, a maioria delas histórias corriqueiras e

antigas pertencentes à comunidade kaiowá do Panambizinho, que observamos e retiramos de cada uma delas fatos que importam para o âmbito jurídico, sendo que o ponto mais abordado nestas histórias foi a terra.

Estas conversas, ocorridas durante as inúmeras visitas feitas à comunidade, enriqueceram muito os pensamentos e idéias referentes a alguns assuntos, que muitas vezes são debatidos por pessoas de influência no país, sem ao menos o questionamento da opinião daquele que vivencia o dia a dia de sua comunidade. Essa experiência trouxe novos ares para a discussão sobre as questões indígenas existentes no país, que ainda não foram solucionadas de uma forma digna e eficaz para todos aqueles atingidos por estas.

1.1 Histórico

A história do índio, aquela contada nas escolas, em que o Brasil foi descoberto pelos portugueses em 1500, é marcada por uma grande trajetória de conflitos, antagonismos, e muita luta. A comunidade indígena brasileira veio sendo dizimada gradativamente desde essa época. Muitas etnias desapareceram nesse período histórico brasileiro. Poucas sobreviveram.

Em meio a esse espaço de tempo, muito se criou no que tange a regras em relação à comunidade indígena sobrevivente, porém pouco se efetivou. Foi então que no ano de 1973, promulgou-se o Estatuto do Índio, lei nº 6.001, que veio em suas linhas garantir a integração desses povos a comunidade nacional, além de reconhecer os procedimentos de tutela destes povos, pois eram vistos como incapazes pelo Código Civil de 1916, através da FUNAI, antigo SPI (Serviço de Proteção aos Índios), criado em 1967, através da lei nº 5.371. Hoje este é muito criticado, pois é visto como uma forma de etnocídio.

Foi em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, promulgada no governo de José Sarney, que pôs fim à era militar no país, em que dois de seus artigos, o 231 e 232, trouxe uma democratização à situação indígena nos países. Esses dois artigos preveem, dentre eles, direitos como a manutenção de suas línguas, costumes e tradições; a demarcação de suas terras, aquelas devidamente comprovadas, sendo essas inalienáveis e indisponíveis; e também a garantia da entrada em juízo através no Ministério Público Federal. Ainda nessa constituinte, em seus artigos 242 § 1º, 215 § 1º e 210 § 2º, firmou-se a necessidade das amplas divulgações dos conhecimentos, tradições e costumes de cada cultura, dentro das escolas de todo o país, desde o ensino fundamental ao médio. Contudo, mesmo que aprovada legalmente essa necessidade da educação bilíngue e intercultural, ainda sim estávamos necessitados de melhorias.

Em 1991, através do Decreto nº 26, o governo retira a atribuição da FUNAI do cuidado com a educação indígena, transferindo-a para o MEC. Foi esse o início para uma longa caminhada na busca de uma melhoria nessa educação, tendo como liderança esse ministério, que arcou com todas as dificuldades de aos poucos elaborar uma série de iniciativas que veio a reestruturar as escolas indígenas brasileiras. Ainda neste mesmo ano, publicou-se uma Portaria Interministerial, nº 559, juntamente com as portarias nº 60/92 e 490/93 do MEC, normatizou-se o Comitê Internacional de Educação Indígena, que trouxe grandes mudanças dentro da educação indígena, fazendo com que os profissionais e todos aqueles que eram correlatos a tal situação repensassem essa educação. Posteriormente, em 1994, criam-se as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, que delineou os princípios básicos do atendimento dos índios.

Após dois anos sem qualquer legislação ou alteração legislativa, é em 1996 que surge o principal documento, calcado em lei, da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Essa lei veio propor uma renovação na educação básica brasileira, reestruturando todas as fases de ensino, e colocando princípios norteadores para todos aqueles que trabalham com a educação. Ainda sim, tal documento traz garantias especiais: a educação especial, a educação de jovens e adultos (EJA) e também a educação indígena, além de alguns outros tópicos. Quanto à educação indígena, assegura mais uma vez o uso da língua materna de cada etnia (art. 32, § 3º), a reprodução da história do Brasil pautada nas matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º), além do fomento do ensino e da pesquisa integrados àquela cultura específica (art. 78º).

Durantes os anos de 1998, 1999 e 2001 são promulgados alguns documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que perfilou as disciplinas mínimas necessárias, que devem ser ministradas, para promover uma melhor elaboração do plano pedagógico, de acordo com a realidade de cada escola. Outro passo dado, que foi muito importante para a promoção das garantias educacionais dos índios, foi a admissão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/99 – Conselho Nacional de Educação), que traz uma perspectiva de como formar o professor para essa educação, além de trazer ações afirmativas para tipificar a escola como uma escola indígena. Ainda em 1999, com a resolução 03 do CEB/CNE, traz consigo as diretrizes nacionais para a locomoção dessas escolas.

O ultimo documento nacional sobre a educação em geral, foi promulgado em 2001, sendo ele o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano estabelece como se deve dar a educação no país, trazendo diretrizes e metas que devem ser buscadas tanto pela escola e pelo governo, quanto à sociedade civil em geral, que também contribui para a formação política do cidadão. Esse plano

dedica um capítulo inteiro à educação indígena diagnosticando, em primeiro momento, a situação do índio brasileiro desde o descobrimento do Brasil, até os dias atuais, posteriormente traz algumas diretrizes, pautadas na Constituição Federal e em legislações esparsas e quais ações devem ser tomadas para o cumprimento efetivo do que uma escola indígena propõe e, ao final, elenca os objetivos e metas a serem cumpridos pela população, pela escola em geral, pelo governo do país e por todo aquele que é responsável pela garantia da educação aos índios.

No ano de 2007, após muita luta e determinação dos povos indígenas, ocorreu um reconhecimento internacional de seus direitos. Em setembro desse ano, em Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), promulgou-se a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, ou mais comumente conhecida como a Declaração de Direitos dos Povos Indígenas. A mesma vem garantir vários direitos aos índios, citando alguns como: o direito a nacionalidade; o direito de manter suas culturas, costumes e tradições; o direito da educação em sua língua - mãe, dentro outros. Esse documento foi muito importante, pois garantiu internacionalmente o que tanto se almejava para os povos indígenas do mundo inteiro, além de ser utilizado como uma diretriz para os países que enfrentam problemas, em relação aos direitos humanos, sobre esses povos.

1.2 Importância

A importância da educação indígena registra-se basicamente por ser o principal instrumento para a inserção do índio na sociedade de uma forma não excludente.

Esse instrumento tem-se visto como o mais eficaz para uma busca aos alicerces de cada comunidade. Observa-se que com essa educação, o enfrentamento quanto à perda dos valores tradicionais dessas sociedades, acontece de forma menos invasiva, ou seja, de uma maneira em que a busca da preservação da identidade daquela etnia não sofra mais intervenções de outra cultura, desconstruindo o que na verdade deveria ser reconstruído.

É a partir dessa educação que podemos valorizar a cultura indígena de uma forma não discriminativa, dando a possibilidade de inserção e participação em questões sociais, sejam estas referentes à comunidade em si, ou a sociedade num todo, de uma maneira em que se intertextualize todas as culturas em si, fazendo com que o índio se sinta a vontade ao conviver com o não índio, não deixando seus costumes de lado, e ao mesmo tempo, que o não índio conviva com o indígena de uma forma não discriminadora.

Com isso, podemos acreditar que a educação indígena só tende a crescer, e com isso, formar muitos que tenham competência em lidar com essas situações que são enfrentadas no dia-

a-dia de uma escola indígena, para que cada vez mais possamos dizimar todo esse preconceito contra o índio e enaltecer toda a sua tradição, trazendo novamente à tona, tudo o que foi esquecido por conta do medo e da discriminação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A comunidade e suas histórias

A comunidade Panambizinho, está às margens do córrego Laranja doce, localizada aos arredores da cidade de Dourados, no Estado do Mato Grosso do Sul, cerca de 230 km da capital do estado, Campo Grande.

Panambizinho é povoada pela etnia Kaiowá, que para alguns é a subdivisão dos guaranis contemporâneos, que ainda possuem mais duas etnias, as dos Ñandeva e dos Mbyá, que ainda mesmo na região do Paraguai, possuem outra nomenclatura, ela de Pai Tavyterã, significando “habitantes del poblado del ciento de la tierra (tava – yvi – terã)” (MACIEL, 2012, p. 14).

Esse termo “guarani” foi trazido ao longo da colonização brasileira, pelos espanhóis e jesuítas que aqui habitavam, que talvez por uma falta de maior aprofundamento sobre tais povos, não conseguiam diferenciar especificamente as particularidades de cada etnia que lidavam naquela época.

Essa terra conhecida como Panambizinho, estava totalmente ligada à terra de Panambi, localizada na cidade de Douradina, também no Mato Grosso do Sul. Tais terras eram uma só, um único *tekoha*, ou seja, a íntima ligação entre o índio e a sua terra, aquela em que seus ancestrais viveram e morreram. Entretanto, com a expansão territorial ocorrida no governo Getúlio Vargas, com o projeto de colonização federal que chegou então as “novas terras”, acabou então por separá-las. Porém as mesmas ainda hoje mantêm uma afinidade uma com a outra.

Foi através da CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados, durante o Governo Vargas, com a corrida para o oeste, que a comunidade Panambizinho foi dizimada pelo império capitalista, trazido com as máquinas e o progresso emanado dos discursos getulistas. Nessa época, não houve qualquer respeito quanto às tradições e do *tekoha* daquele território indígena, colocando a terra as vistas comerciais dos *royaltes* tão desejados, gerando um conflito de costumes daquele povo, perante a chegada dessa empreitada. Tudo era visto como investimento, progresso e riqueza.

Durante essa expansão territorial, a grande empresa Mate Laranjeira, responsável pela extração de praticamente toda erva – mate da região centro – oeste brasileira desde o século XIX,

acabou por muito influenciar na história dos kaiowás. É acreditado pelos historiadores que essa empresa teve como sua principal mão – de – obra os índios kaiowás dessas regiões, porém, por falta de documentos e talvez um possível interesse na ocultação de dados, não existe prova qualquer sobre a participação dos indígenas na extração da planta nativa. Registra-se que houve uma grande contribuição a essa ocultação através dos imigrantes paraguaios, visto que ambos falavam a mesma língua e tinham costumes muito próximos, misturando-se durante a labuta.

Durante o século XX, notou-se que havia uma necessidade de organização para as etnias indígenas existentes no Brasil. Com esse intuito, foram criadas diversas reservas indígenas, que tinham a função de integrar o índio à sociedade branca, de uma forma lenta e gradativa. Iniciado então esse processo de desterritorialização, de uma forma catastrófica, essa política integracionista colocou em uma só reserva, diversos grupos indígenas, que acabaram por conflitar e gerar mais problemas, do que resolvê-los. Além disso, muitos foram obrigados a deixar de lado seus conhecimentos e costumes tradicionais, e também as suas terras, perdendo de forma gradativa a identidade de comunidade a qual pertenciam.

A realidade dos aldeamentos enfrentada pelas comunidades do Mato Grosso do Sul aconteceu entre os anos de 1915 e 1928. A CAND, seguindo um plano nacional de colonização fornecido pelo governo na época, juntamente com o SPI, atual FUNAI, foram transferidos todos aqueles índios guarani e kaiowás, que viviam naquela região, a um lugar chamado Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, atualmente denominado de Reserva Indígena de Dourados. Como já relatado, esses foram também vítimas dessa colonização, com o intuito de limpeza, acabaram por perder muito de sua cultura, visto ao desrespeito e a não preservação da sua tradição. Contudo, até a “normalização” dessa situação, muitos massacres ocorreram.

Então, com a Constituição Federal de 1988, que essa política integracionista foi revista, repensada, surgindo o pensamento do legislador quanto à pluralidade de etnias existentes e a necessidade de preservação de cada uma delas. Reconhece-se de uma forma muito positiva a necessidade de cada comunidade possuir a sua terra, visto que essa não é usada para o mercantil, mas sim para a sobrevivência. É nesse momento em que o Brasil, por meio de sua legislação percebe que a terra para esses povos é sagrada, que os espíritos que ali habitam, em cada parte da terra, são fundados em seus costumes e tradições, e quem sem essa observância, a comunidade não existe.

Após muitos anos de luta, foi em 13 de dezembro de 1995, que o então Ministro da Justiça Nelson Jobim, assinou a portaria ministerial de nº 1.560, que consagrou e determinou o início do processo de demarcação de terra daquela comunidade. Com muito louvor, e após cinquenta anos de

muita luta, foi em abril do ano de 2003, depois de transcorrido o processo na 1º Vara da Justiça da Sessão Judiciária do Mato Grosso do Sul, dada juntamente com a perícia antropológica de Kátia Vietta, é que finalmente as terras de Panambizinho foram demarcadas e devolvidas àquele povo, realidade que infelizmente ainda não é compartilhada por todas as etnias existentes no país.

2.2 Quem foi Pa'i Chiquito

Pa'i Chiquito ou Chiquito Pedro, como também pode ser chamado, é o fundador da Aldeia Panambizinho. Foi o principal defensor e lutador sobre as resistências exercidas quanto à demarcação das terras de sua comunidade. Liderança indígena da época - é até os dias atuais - umas das pessoas, se não a pessoa mais importante para Panambizinho ser o que é hoje.

Historicamente é dito que Pa'i Chiquito havia se estabelecido naquela região por volta de 1920. Reconhecido como fundador da Aldeia Panambizinho é liderança indígena incontestável, seja em parte religiosa quanto territorial. Foi um líder nato, que muito contribuiu para a formação da verdadeira identidade daquele povo, como "kaiowás puros". Faleceu em 1990, mas deixou até hoje muitas contribuições naquela comunidade, pois contribuiu para difundir dentro daquela pequena sociedade toda a cultura kaiowá, seus principais traços e sua organização social. É visto pelos mais antigos como Pa'i - Kaiowá, que podem ser encontrados em outras aldeias do estado do Mato Grosso do Sul. (MACIEL, 2012, p. 64).

Egon Schaden, antropólogo catarinense, filhos de alemães, graduado pela Universidade de São Paulo - USP, em muitas de suas pesquisas vem falar sobre Chiquito Pedro, no século XX. Na sua obra "Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani", traz Pa'i Chiquito como sendo aquele modelo de líder indígena, desde suas escolhas e feitos, até sua organização familiar. Quanto ao tipo de organização familiar, esse antropólogo define a família de tal líder como extensa e do padrão organizacional mais tradicional do povo kaiowá. Dedicou-se o pesquisador em parte de seu livro, a descrever como era a família desse índio kaiowá, e todas as relações econômicas e interpessoais existentes naquela família.

Falecido há cerca de 20 anos, Pa'i Chiquito ainda é motivo de muito orgulho daquela comunidade. A escola trazida à aldeia, extensão da Escola Estadual Presidente Vargas, da cidade de Dourados - MS traz como seu nome a do líder Chiquito Pedro. É motivo de honra a todos kaiowás que ali vivem terem tido aquele índio kaiowá como líder, que teve força para lutar contra todas as pressões dos colonos que ali viviam, para que tivéssemos hoje a Aldeia Panambizinho,

demarcada, como realidade. Foi nessa pequena escola, em que ocorreu o desenrolar do projeto, que será detalhado a seguir.

2.3 O Projeto: “Cartilha de Direitos nas Escolas Indígenas”

O projeto da “Cartilha de Direitos nas Escolas Indígenas” até chegar a sua realidade foi amplamente debatido e discutido entre a bolsista – eu - e o coordenador do projeto, o docente Antonio Brito, durante o segundo semestre do ano de 2012. Nesse período de discussões, decidimos as diretrizes nas quais se pautariam esse programa e quais seriam seus principais objetivos, para que logo no início do ano seguinte, pudéssemos colocá – lo em prática.

Muitas visitas a escola Pa’i Chiquito aconteceram, antes mesmo que este estivesse em vigor. Estas visitas tiveram o intuito de explicar o que era o projeto, quais eram as propostas e objetivos, perante aquela comunidade, que foi representada pelo diretor Laucídio e o coordenador Arnaldo, que nos receberam de braços abertos, oferecendo toda e qualquer tipo de ajuda que necessitássemos a qualquer momento. Então, no começo do ano de 2013, iniciamos o projeto.

A proposta principal foi proporcionar a cada aluno daquela escola, através da discussão em cada encontro realizado, um conhecimento mais aprofundado de seus direitos e deveres, sobre a legislação brasileira, e também sobre documentos internacionais, porém de uma forma irreverente, em que eles nos apontassem quais eram seus pontos de vista sobre determinado assunto trabalhado, sua utilidade para a comunidade, resultados, entre outros. Posteriormente, após recolhido todo o material, haver uma discussão entre os idealizadores do projeto, para a criação de uma cartilha de direitos bilíngüe, escrita em português e kaiowá.

As visitas eram normalmente realizadas quinzenalmente, às quartas-feiras de cada mês, no período da tarde. A primeira visita em concreto, com material básico para a produção do estudo, foi realizada de forma bem descontraída com os alunos. Em uma pequena sala da escola, reunimos todos aqueles que gostariam de participar dessa nova experiência que estávamos lhes proporcionando. Em um primeiro momento, fizemos uma brincadeira chamada “A união dos povos”, que se consiste em uma roda, toda mal distribuída, que com a ajuda de cada membro ali presente, deveríamos formar um círculo perfeito. Com essa experiência, queríamos demonstrar que independentemente de ser índio ou não - índio, ninguém consegue fazer nada sem a ajuda do próximo, mesmo que esse seja tão diferente, até de outra cultura. Que sempre devemos respeitar uns aos outros, pedir ajuda e ajudar quando necessário.

Após essa experiência, outra dinâmica foi realizada. Através da interpretação de um tatu, proporcionada por uma máscara feita em papel E.V.A, esse deveria cavar e buscar, dentro de uma caixa com o formato do buraco de um tatu, algumas palavras aleatórias que ali estavam. Essas nada mais eram que assuntos chaves que foram trabalhados no decorrer de cada encontro como, por exemplo, propriedade, imagem, estigma e entre outros. Depois dessa primeira experiência, em que apontamos os pontos principais dos nossos objetivos, no decorrer das visitas levamos assuntos inerentes ao indivíduo, como a imagem, estigmas, preconceitos e estimas que os membros dessa comunidade conseguiram notar do não - índio com eles, e vice-versa.

Foi com um curta metragem canadense, chamada “Para Ângela”, que ilustramos cenas de preconceitos do homem branco com o indígena e coordenamos uma discussão sobre a imagem que o índio tem para a sociedade não indígena. Questionamos se ainda ocorrem preconceitos, se eles se sentem estigmatizados por conta de atitudes não aceitáveis por uma moral social, se eles já tinham enfrentado algum tipo de situação de preconceito. Nesse momento, uma das crianças, nos contou que algumas pessoas que transitavam pela estrada que corta Panambizinho, por acharem que eles não entendiam português, usavam palavras de baixo calão ao referirem-se a elas enquanto essas brincavam na quadra da escola.

Em cada encontro realizado, buscávamos através da pintura, desenhos e histórias, que cada aluno demonstrasse o que havia aprendido, entendido e absorvido de nossas discussões. Então, nesse momento, depois de uma discussão com todo o grupo que estava trabalhando na realização do projeto, em uma decisão conjunta, optamos por repensar a maneira de coordenar as atividades. O professor Antonio nos sugeriu que fizéssemos as atividades de uma forma em que pudéssemos ouvir mais as experiências de cada um dentro da comunidade, do que nós trazermos informações prontas, do não – índio, e daí então o ponto de partida para discussão. Decidimos então organizar um livro de contos da aldeia Panambizinho.

A partir deste momento, no decorrer dos encontros, começamos a questionar sobre a cultura, as tradições, os costumes da comunidade do Panambizinho, além dos costumes de cada família em sua particularidade. Incentivávamos que nos contassem histórias, contos, e historietas que essas crianças escutavam de seus avós, pais, tios, e até mesmo de outras pessoas antigas daquele grupo, nos momentos de reza e festejos. Pedíamos que tudo aquilo que nos contavam que registrassem, da forma em que se sentiam mais a vontade, explicando a todo o momento que tudo aquilo seria relido, re-estudado para que pudéssemos publicar as melhores histórias, as que mais representassem a comunidade e o intuito do projeto.

Após esse momento em que repensamos como aplicar o projeto pra chegar à proposta final, entendemos ter sido a melhor decisão a ser tomada. Quando passamos a escutar mais aquelas crianças, ou seja, quando começaram a contar da vida delas, do que o ser índio representava para cada uma, vimos um fervor de idéias deslancharem. A cada história que contavam, enchiam-se de orgulho pelo interesse em entendermos o que eles pensavam, do jeito que viviam e o principal, porque viviam ali. Muitos desses contos nos falavam sobre Pa'i Chiquito, a quem já dediquei um capítulo especial, pois esse representa uma influência inimaginável para não – índios, de amor e luta por uma terra.

Foi nesse momento em que notamos a importância da educação indígena. Se a educação proporcionada a essas crianças não for de forma adequada, através de um professor da comunidade, que proporcione o conhecimento através do conhecimento empírico, advindo dos ancestrais e mais antigos que viviam naquela terra, toda e qualquer educação será prejudicial e muitas vezes irrelevante. Há a necessidade do conhecimento do homem branco, porém, que esses pensamentos sejam colocados lado a lado dos pensamentos e das tradições indígenas, havendo aquela intertextualidade que já foi colocada no presente artigo.

2.4 Dos contos

Dos muitos encontros que foram trabalhados, muitas histórias e contos foram reproduzidos, sejam esses através da escrita, em português ou em kaiowá, seja através de desenhos, ou mesmo pela fala. A cada história que nos foi contada, pudemos notar a riqueza de conhecimento sobre questões como a propriedade, a convivência social, e até mesmo sobre o preconceito. Contudo, podemos afirmar que basicamente, quase todas as histórias falavam de dois assuntos principais, interligados entre si, a propriedade ou como dito por eles o *tekoha* e sobre Pa'i Chiquito.

Nely Aparecida Maciel em seu livro “História da comunidade Kaiowá da Aldeia Panambizinho”, define *tekoha* como:

“(...) é todo espaço em que vivem e seguem seus costumes, suas tradições, onde se organizam e acontecem os eventos sociais e políticos, como, festas, danças, rezas, casamentos, reuniões e outros. O tekoha é liderado por uma pessoa mais velha, como lideranças religiosas e políticas. Nele acontecem as festas tradicionais religiosas e as decisões políticas. De acordo com os Kaiowá, o tekoha é uma inspiração divina; o local é destinado por “deus” como aconteceu na Panambizinho através do Xamã Pa'i Chiquito.” (MACIEL,2012).

Como se pode notar, o tekoha é um lugar muito importante para os kaiowás, juntamente com Chiquito Pedro. Foi perceptível ao primeiro questionamento feito para as crianças sobre as histórias antigas daquela comunidade é que elas nos contavam das lutas desse líder e de mais outros que o acompanhavam para a conquista da terra e a formação de Panambizinho. Com isso, no desenrolar dessas histórias, a cada palavra pronunciada percebíamos a forte ligação do índio daquele grupo com a terra panambizinho, não só por tê-la como moradia, mas também quanto às questões espirituais que estão acopladas a ela.

Podemos então interpretar que, a terra, juntamente com a tradição religiosa, são atributos imprescindíveis tanto para a sobrevivência natural como para a social do índio de Panambizinho. Se ambas estiverem separadas, o resultado é uma comunidade vazia de tradições e costumes, ou até mesmo de toda uma comunidade, pois essas se perdem com a separação da terra e da religião. Logo, percebemos a importância, novamente, da educação indígena e a importância da demarcação de terras. Quando falo da importância da demarcação de terras, afirmo que o legislador ao consagrar essa possibilidade, acerta em cheio nas necessidades das comunidades tradicionais do país. Porém, quando falo sobre a educação indígena, a legislação é falha e cheia de lacunas a serem preenchidas.

A educação indígena é o mecanismo imprescindível para a garantia de outro direito constitucional, a de preservar costumes e tradições das comunidades. Quando há a conquista da terra demarcada, como no caso de Panambizinho, é um passo para garantir a boa convivência do índio com o não – índio, mas é visto que isso não acontece. Há eminentemente a necessidade de preservar a cultura, os costumes e tradições das sociedades tradicionais, para que haja uma boa e real convivência entre as diferentes comunidades existente no Brasil. Porém, é visto que isso não ocorre hoje em dia, pela falha legislativa apontada. Mesmo através das políticas públicas que hoje são feitas, ainda há a necessidade de muito estudo para fielmente conseguirmos recuperar e não excluir esses povos.

Sobre as histórias que nos contaram relacionando Pa'i Chiquito, elas recaem sobre pontos com a luta, o *tekoha*, mas também há um ponto importante, a tradição. Quando dediquei o capítulo sobre esse homem, foi por conta de sua importância, que nos foi transmitida a cada conto. A tradição de ter um líder que ensine, que proteja, que faça as rezas é também imprescindível para a sobrevivência de uma comunidade kaiowá. Uma importante tradição que acontece até hoje naquela comunidade é a festa do milho, que também nos foi contada nas histórias.

A festa do milho consiste-se basicamente em uma noite de muita reza, para que o xamã abençoe desde a produção até a colheita do milho. Nesse dia, todos da comunidade se dirigem à

casa de reza, localizada nas proximidades da escola, passam a noite em claro, rezando, conversando e bebendo uma espécie de pinga chamada “xixa”, feita a base de milho. Nesse dia, todos se dedicam a essa reza específica, para uma boa produção naquela terra. A reza é feita pelo líder da comunidade, que antigamente era Pa’i Chiquito, e atualmente é feita por seu neto, Valdomiro.

Continuando sobre as questões das tradições, muitas das crianças e adolescentes da escola registraram sobre a questão da menstruação de uma índia kaiowá. A menstruação costuma acontecer nas meninas por volta de seus dez anos, normalmente. Quando uma menina kaiowá menstrua, ela é isolada dentro de sua própria casa, não deve comer carne, sua alimentação, portanto, fica baseada em raízes tuberosas, como mandioca e batata. Mas a principal questão é que, a mãe ou as mulheres mais velhas de sua família, devem cortar o cabelo da índia, da forma mais curta que puderem, de forma não padronizada, para que essa espante os maus espíritos e renove sua vida. É um ritual de passagem, de menina, para mulher, podendo ela se casar com qualquer índio da comunidade, independente de sua idade.

Em relação a essa tradição, um desenho registrando essa situação nos chamou a atenção. Um determinado menino daquela comunidade representou uma índia, em todas as fases ocorridas com ela: na fase de passagem de menina para mulher, com os cabelos louros e de olhos azuis. Aos nos depararmos com essa situação atípica, ficamos nos questionando se a invasão da cultura do não – índio a essas comunidades, foi tão opressora, ao ponto de mudar a visão de como olhar para si e para outros de sua convivência de uma forma que não seja a realidade e incidir até mesmo sobre a personalidade de um indivíduo.

Sem embargo, esses contos e histórias sobre as tradições e costumes foram muito ricos e satisfatórios para a conclusão e a produção de nosso livreto. Trouxeram esses todas as informações que não poderíamos deixar de abarcar no conteúdo que deverá ser colocado no livro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Cartilha de Direitos nas Escolas Indígenas, trouxe além de conhecimento científico para a produção deste artigo, a experiência de convivência com uma realidade diferente daquele que estava acostumada.

A riqueza da cultura que me foi apresentada, carregada de muita luta, algumas conquistas, e muitas tradições, as quais não imaginava existirem, fizeram de minha experiência como

acadêmica do direito em uma comunidade indígena, atingir uma linha muito tênue entre a realidade e a legislação.

Sendo eu uma futura pensadora do direito, ao trazer questões que o legislador garantiu a esses povos tradicionais e questionar sobre o que eles imaginavam sobre aquele assunto, vi como poderia ser mais aprimoradas as afirmações garantidas constitucionalmente, ou como uma lei ordinária poderia auxiliar na complementação das palavras constitucionais.

Como a experiência proporcionada foi ocorrida dentro de uma escola, pude notar como a educação brasileira num todo é esquecida pelo poder público. A garantia constitucional da educação a todos não acontece, ainda mais em uma “aldeia” marginalizada, pois, os alunos apresentam distorção idade/série, além de muitos desses deixarem de frequentar a escola para poderem trabalhar e auxiliar a família.

Além disso, o que mais surpreende é como o poder público errou em tentar integrar o índio ao costume do não- índio. Presenciei um daqueles adolescentes falar que odeia ser índio, por ser esse alguém maltratado socialmente, o que é muito triste, pois nota-se uma perda de identidade deste adolescente, dificultando o trabalho de recuperação das culturas dos povos tradicionais.

Por fim, acrescento que é através dos contos que serão transcritos no livro produzido que notaremos o que o índio realmente necessita, nos aspectos legislativo, social e educacional, proporcionando-lhe o que é necessário de fato, a partir de seu ponto de vista e não daquele “achismo” sobre sua necessidade, que tanto foi oportunizada a ele e que muito o prejudicou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

BRASIL, Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n.º. 248, dez. 1996.

BRASIL, Lei n.º. 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 21 de dezembro de 1973.

BRASIL, Lei n.º 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil Brasileiro.

BRASIL, Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil Brasileiro.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. Disponível em <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

MACIEL, Nely Aparecida. História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005) / Nely Aparecida Maciel. – Dourados: Ed. UFGD, 2012.210p.

MINDLIN, Betty. **O aprendiz de origens e novidades**. Estud. av., São Paulo , v. 8, n. 20, abr. 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01030141994000100022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 janeiro de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000100022>.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Disponível em <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2014.

Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 20 de janeiro de 2014.

Portal do Governo do Estado da Bahia. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoindigena/educacaoescolarindigena>> Acesso em 20 de janeiro de 2014.

Portal do Governo do Estado do Mato Grosso. **O que é Educação Indígena**. Disponível em <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=44&parent=14>>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

Portal do Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>> Acesso em 20 de janeiro de 2014.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Universidade de Brasília – UNB. **Fundamentos da Educação Indígena para a Formação de Professores**. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-4/fundamentos-da-educacao-indigenas>>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.