

A Educação escolar Avá-Guarani e sua relação com a pedagogia de Paulo Freire: uma análise historiográfica relativa às décadas de 1980-1990

Avá-Guarani school education and its relationship with Paulo Freire's pedagogy: a historiographical analysis of the 1980s-1990s

Clovis Brighenti¹
Osmarina de Oliveira²

Resumo:

O presente artigo se debruça em estabelecer apontamentos sobre a relação entre o pensamento pedagógico de Paulo Freire e a prática de uma comunidade indígena do povo Avá-Guarani, na região oeste do estado do Paraná, entre a década de 1980 até meados da década de 1990. O artigo percorre um caminho historiográfico, situando o contexto de violência institucional e violações de direitos que passou esse povo indígena, com a proposta de conceber a educação escolar como elemento integrador da comunidade, pelo qual buscavam a alfabetização das crianças e adultos para melhor conhecer o mundo não indígena. A defesa da língua própria e do *tekó* (cultura/costumes) foram elementos basilares dessa dimensão, numa época em que a interculturalidade ainda não era tema recorrente na educação indígena e sequer havia direitos consagrados na legislação. Faremos esse percurso a partir da memória de lideranças e professores Avá-Guarani, de documentos históricos e dos registros de pessoas que atuaram nesse processo. Consideramos que os Avá-Guarani criaram um processo de educação integral e libertadora na perspectiva de freiriana, com aportes dos conceitos intercultural e decolonial, antes mesmo de conhecer as referidas teorias.

Palavras Chaves: Educação escolar Indígena; Avá-Guarani; Interculturalidade; Educação Libertadora; Decolonialidade.

Abstract:

This article focuses on establishing notes on the relationship between Paulo Freire's pedagogical thinking and the practice of an indigenous community of the Avá-Guarani people in the western region of the state of Paraná, between the 1980s and the mid-1990s. The article follows a historiographic path, situating the context of institutional violence and violations of rights that this indigenous people experienced, with the proposal of conceiving school education as an integrating element of the community, through which they sought literacy for children and adults in order to better understand the non-indigenous world. The defense of their own language and *tekó* (culture/customs) were basic

¹ Professor de História das Sociedades Indígena na América Latina na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS). Possui graduação em História - licenciatura plena - UNOESC - Campus Chapecó (1995). Doutor em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2012). Mestrado em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Pós-graduado em comunicação social, pela Universidade São Francisco - SP (1996). Pós-graduado em ecumenismo e Diálogo Inter-religioso, pelo Instituto Teológico de Santa Catarina (2009). É colaborador do Conselho Indigenista Missionário do qual foi membro entre 1988 a 2014; assessora e desenvolve pesquisas junto às comunidades indígenas Guarani e Xokleng Laklãno nas temáticas fundiárias, políticas indigenistas e educação escolar. Atua com projeto de extensão com comunidades Guarani no Brasil, Argentina e Paraguai. É assessor do Conselho Continental da Nação Guarani - CCNAGUA (Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai). Autor do Livro *Estrangeiros na Própria Terra: Presença Guarani e Estados Nacional*. Ed. ARGOS/EdUFS. Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC.

² Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2007). Atualmente é integral do Conselho Indigenista Missionário. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia. Atualmente está cursando o mestrado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

elements of this dimension, at a time when interculturality was not a recurring theme in indigenous education and there were not even enshrined rights in Brazilian Constitution and laws. We will make this journey from the memory of Avá-Guarani leaders and teachers, historical documents and records of people who worked in this process. We consider that the Avá-Guarani created a process of integral and liberating education from the Freirean perspective, with contributions from intercultural and decolonial concepts, even before knowing the referred theories.

Keywords: Indigenous school education; Avá-Guarani; Interculturality; Liberating education; Decoloniality.

1.Introdução

A contribuição intelectual de Paulo Freire para a Educação Escolar foi determinante para a implementação de uma escola “libertadora” dos Avá-Guarani no oeste do estado do Paraná, pela qual a comunidade indígena pensava a alfabetização e o letramento conectados com o tema da formação de lideranças direcionada para a luta por direitos, em especial a conquista da terra. Naquele momento, ainda não havia acúmulos teóricos reportando aos conceitos da interculturalidade, decolonialidade, educação específica e diferenciada, mas esses temas já estavam presentes na dinâmica do pensamento e na proposta da escola “libertadora”. Os direitos consagrados na Constituição Federal de 1988 foram conquistados no decurso do processo. Quase tudo precisou ser inventado/criado, menos a cultura e a determinação dos Avá-Guarani de fazer do seu jeito. A experiência pregressa dessa comunidade no enfrentamento às violências cometidas pelo Estado durante a ditadura militar foi fundamental para o acúmulo de experiência.

O ano era 1982, os Avá-Guarani estavam imersos na total insegurança porque o *Tekoha*³ *Ocoy/Jacutinga* em que habitavam, na margem esquerda do rio Paraná, estava para ser extinto com o fechamento das comportas da hidrelétrica Itaipu Binacional, que deixou o *Tekoha* submerso com profundidade de 50 a 80 metros. Tanto a Binacional como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) não reconhecia essa comunidade como indígena e como legítima possuidora de direitos territoriais. As tentativas de remoção forçada, em especial para terras do povo Kaingang, perpassou todo o período da construção da represa, iniciada em 1973. Havia, praticamente, uma década de insegurança e desrespeito a direitos. Com o barramento pronto e as comportas da represa sendo fechadas, a Funai e a Itaipu decidiram reconhecer o direito à terra aos Avá-Guarani na condição de camponeses, titulando individualmente lotes de terra que variavam de três a cinco hectares por família, registrando em cartório e, na sequência,

³ Tekoha é a Junção de *Tekó* = modo de ser, cultura etc.; *ha* = lugar. É comum ser usado como sinônimo de aldeia, embora não seja a tradução precisa.

desapropriando, num total desrespeito à legislação da época⁴. A condição de indígenas não foi reconhecida, mas os Avá-Guarani decidiram que queriam manter-se na coletividade. Pediram que o montante das desapropriações fosse somado e com a soma comprada uma terra coletiva, o que resultou em um pequeno lote de 251 ha margeando um riacho afluente do lago. No dia 09 de junho de 1982, iniciava a transferência das famílias para o atual *Tekoha Ocoy*, localizado no município de São Miguel do Iguaçu (PR).

Minatel (1996) destaca que a atuação dos órgãos públicos deixou “marcas negativas” devido à atuação “hostil” com que trataram os Avá-Guarani. Ocorre que, mesmo no *Tekoha Ocoy/Jacutinga*, ocorreram inúmeras agressões e hostilidades por parte da sociedade regional e, em especial, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Funai e Itaipu. Em 1975 e 1976, duas denúncias foram registradas acusando o Incra de atear fogo nas casas dos Avá-Guarani na tentativa de expulsá-los de suas terras (MOREIRA, 1976). A identidade étnica se fazia pela teimosia, já que a Funai produziu laudos ditos antropológicos, aplicando conceitos eugenistas, como “critérios de indianidade” (CARVALHO, 1981), a fim de determinar, a partir de critérios exógenos, o pertencimento étnico. Diversas pessoas da comunidade foram consideradas “integradas” e outras “em vias de integração”, apenas alguns poucos foram considerados Avá-Guarani.

A forma como se processou a colonização na região, a partir da criação do Território do Iguassú⁵ em 1943, foi de terra arrasada, com a eliminação de quase todos os espaços e lugares dos Avá-Guarani. Inicialmente, foram as terras que não tinham sido “reservadas”. Posteriormente, estas também foram esbulhadas, como o *Guarani Kuê*, reservado pelo exército e confirmado por Getúlio Vargas. O Incra, sob o governo militar, tratou de expulsar os Guarani e ceder títulos cartoriais aos invasores em 1976 (OLIVEIRA, 2022). Diversas comunidades ficaram habitando as margens do rio Paraná, em contextos fundiários precários. Nesse contexto, em 1973, é assinado o tratado entre Brasil e Paraguai para construção da UHE Itaipu Binacional, uma empresa pensada e gerida pelas ditaduras militares brasileira e paraguaia.

Não houve estudos sobre a presença Guarani, apenas algumas visitas a campo, quando o lago já estava para ser formado, porém essas visitas tiveram como meta justificar a remoção das famílias que insistiam em permanecer nas margens do rio Paraná (OLIVEIRA e BRIGHENTI, 2020). Os autores observam que, do início da construção da represa até 1979,

⁴ O Advogado indigenista Carlos Frederico Marés de Souza Filho produziu um laudo para a Itaipu Binacional em que demonstra a ilegalidade da ação (SOUZA FILHO, 1982).

⁵ O Território do Iguassú foi um território federal brasileiro criado pelo Decreto-Lei n.º 5.812, de 13 de setembro de 1943, durante o governo de Getúlio Vargas, e extinto em 18 de setembro de 1946, pela Constituição de 1946 (BRASIL, 1943).

ocorreu o *sarambi-pá* (esparramo geral). A insegurança, o histórico de ameaças, a desinformação e o medo fizeram com que a população de pelo menos 18 *tekoha kuêra* fugisse para outras regiões, como Mato Grosso do Sul, São Paulo, interior do Paraná, Paraguai e Argentina. Algumas famílias ficaram na região, trabalhando com agricultores em contextos precários. Apenas um grupo permaneceu na margem esquerda do rio Paraná, no *Tekoha Ocoy/Jacutinga*.

Até 1982, não existia escola indígena Guarani na região oeste do Paraná. Os Avá-Guarani estudavam em escolas não indígenas. Júlio Martinez, Avá-Guarani que vive no departamento de Canindeyu (PY), relatou (MARTINEZ, 2017) que, quando era criança, vivia com seus familiares na margem direita do rio Paraná, no Paraguai, e cruzava o rio para estudar em Santa Helena, juntamente com seus irmãos, porém em uma escola não-indígena. O tema da nacionalidade não era problema para os Guarani que viviam no Paraguai e frequentavam escolas no Brasil. A discriminação pelo seu pertencimento étnico sim era uma equação sem solução. Adriano Chamorro (2019), outro líder Avá-Guarani, menciona que vivia com os pais em um latifúndio, onde trabalhavam como agregados. Ele frequentava a escola na Vila Guarani, a alguns quilômetros da fazenda e dentro do *Tekoha Guarani kuê* (porém, não era escola indígena), mas foi expulso por ter enfrentando as constantes agressões resultado do preconceito pelo seu pertencimento étnico. Sem a quem recorrer, a palavra do *Juruá kuêri* (não indígena) era mais considerada. Assim era a rotina da maioria das pessoas que frequentavam a escola. A troca de escola era constante e o tempo de permanência contemplava apenas as séries iniciais do ensino fundamental, à época de 1ª a 4ª série (ano).

IMAGEM 1: Escola Municipal Olavo Bilac, em Foz do Iguaçu (PR), invasora do *Tekoha Guarani*, local onde Adriano Chamorro sofreu discriminação e preconceito. Terezo e Bernarda Centurião também estudaram por algum tempo nesta escola, até serem expulsos definitivamente da terra.



Fonte: Subgrupo "XV" Funai-Incra, 1976 apud OLIVEIRA, 2022, p. 131.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 14, N. 41, p. 154 a 174, ano 2023

Por essa breve introdução, concluímos que o processo de relação com a sociedade regional e com o Estado foi violento. Os órgãos públicos, em especial Funai, Itaipu e Incra, se converteram em inimigos e violadores de direitos, negado e esbulhando as poucas terras em que permaneciam os Avá-Guarani. A experiência com a educação escolar era, no geral, breve e traumática, alcançando apenas a alfabetização e alguns outros poucos conhecimentos na matemática.

A ação, travada pela comunidade Ocoy/Jacutinga, de permanecer no local e exigir outra terra coletiva não esteve associada aos conhecimentos escolares, mas ao apoio recebido de organizações indígenas, como a Aty Guaçu (MS), de líderes religiosos Guarani de São Paulo e de organizações da sociedade civil, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁶, a Comissão Justiça e Paz (CJP), além de apoiadores locais, em especial agentes da oposição ao regime militar.

Nosso artigo, de caráter historiográfico, tem como fontes documentos históricos e a memória Guarani. Buscou compreender as conexões entre o pensamento e método proposto por Paulo Freire com a proposta de escola Avá-Guarani da época.

2. “O problema não é pedagógico é ideológico”: contribuições de Paulo Freire

No dia 26 de fevereiro de 1982, na cidade de São Paulo, membros do Cimi Regional Sul, pessoas (sete ao total) que trabalhavam com povos indígenas na região sul do Brasil, se reuniram com Paulo Freire. O tema da conversa era a “pedagogia e trabalho de educação com indígenas”. Não era um curso em si, mas um encontro de trocas. Na medida em que os membros do Cimi apresentavam temas, Paulo Freire fazia as intervenções. Os membros do Cimi Regional Sul partiram de uma análise bastante criteriosa e enfática da violência que o processo educacional escolar estava provocando na vida dos povos indígenas, em especial os Kaingang e os Guarani. Criticaram o material didático em língua Kaingang elaborado pelo *Summer Institute of Linguistics (SIL)* a pedido da Funai, denunciando que se tratava de uma tradução adulterada por eles, “é discurso ocidental capitalista em palavras (ou sons) Kaingang, mas não na língua desse povo” (CIMI SUL, 1982). Eram formas de criar agentes transmissores da ideologia dominante, destacou o Cimi Sul.

⁶ “O Cimi é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas” (CIMI, 2023). Foi criado em abril de 1972, sua ação prima pelo respeito aos valores culturais e religiosos dos povos indígenas e tem como prioridade a defesa dos territórios e a autodeterminação dos indígenas.

Freire (1982) considerou que casos como esse tratavam de violência e deveriam ser denunciados. Sugeriu uma mesa redonda sobre o tema no encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na qual deveria ser debatido também o papel dos monitores bilíngues, considerado uma forma de “tradutores mal remunerados”.

O não domínio das línguas indígenas, em especial da língua Guarani, causava certo desconforto aos membros do Cimi, que entendiam não conseguir realizar o diálogo intercultural mantendo o respeito aos povos indígenas. Freire propõe uma metodologia bastante inovadora para aquele momento.

Nós podíamos colocar como “regra do jogo” desde o começo que eles debatam sempre - em voz alta - em sua língua e, depois traduzam. Com isso, em primeiro lugar você demonstra que respeita a identidade cultural deles: em segundo lugar, que a língua é fundamental, pois afinal, eu sou minha língua. Em terceiro lugar, vão descobrir que sua língua é a melhor para eles e para entender o mundo. De quando em vez, nessas conversas, fazer amarrações, se não se perdem (FREIRE, 1982).

Freire estava convicto de que o problema da educação escolar na região não era pedagógico, mas ideológico e político. Em um contexto em que os indígenas no sul do Brasil eram considerados “integrados” ou “em vias de integração”, conforme as categorias jurídicas da época (BRASIL, 1973), o educador criticou a postura da “inexistência da consciência étnica”. Observou que o comportamento de não se expressar externamente é comportamento de grupos sociais oprimidos. “Às vezes parecem que perderam a consciência, mas não. É o que chamo de ‘manhas da consciência’. Isso se dá no nível cultural-intelectual e até no nível biológico”, frisou Freire e completou: “se há uma necessidade de esquecer a etnia é porque estão conscientes que esta característica étnica os faz discriminados”. O direito de se autodeclarar não estava ainda consolidado, alguns povos eram receosos quanto a manifestar-se, porque isso gerava dor e sofrimento. Às vezes, era melhor esconder a identidade para não sofrer discriminação. A superação desse “trauma histórico” não era por uma ação mágica, segundo Freire, passava por processos longos de valorização da dimensão linguística e cultural, mas também de acesso ao direito de ser diferente.

Apesar de ainda não haver acúmulo sobre a educação intercultural⁷, específica e diferenciada, Freire (1982) aponta a solução na educação no campo: “cultura, na dimensão espiritual, nas relações humanas ao nível das expressões artísticas, a partir daí começa a discutir as próprias formas. Partir sempre da escuta, ver o que eles acham e se querem continuar. Tomar sugestões deles dos assuntos que gostariam de discutir”. Sugere tomar palavras geradoras, se

⁷ “... noção de interculturalidade emerge nos anos de 1970 e se desenvolve com novas nuances a partir dos anos 1980” (MOYA, 2007 apud, NASCIMENTO, 2014, p. 7).

eles propõem o tema “terra, você entra na questão histórica e da identidade cultural e aí se discute a questão da presença dessa identidade cultural como é indispensável à sobrevivência”. Sugere a criatividade como alternativa para construir um futuro que seja realmente “libertador, (que não seja também europeizador)”.

Paulo Freire não via os indígenas como um grupo de marginalizados ou população empobrecida, mas grupos étnicos de “extraordinária sabedoria e capacidade criativa”, e propunha aprofundar a relação, ou seja, aprender com os indígenas. “Exige capacidade extraordinária de ser humilde, aprender com os índios. Ter prazer, gosto de correr o risco de criar. Se a gente não tiver a aventura da criação, não cria” (FREIRE, 1982). Para ele, o trabalho com os indígenas passava também pelo intercâmbio de sonhos, o qual denominou de projeto político. “Qual é o seu sonho? Mas, não para impô-lo aos índios, evidentemente, mas testemunhando aos índios que vocês têm esse sonho”

A proposta de Freire era inverter a dimensão teórica a partir da prática: “Em cima da prática de vocês é que a gente monta a teoria, e não o contrário. Outra coisa que poderia sair disso, a gravação dos debates deles e passar isso para o papel e fazer folheto” (FREIRE, 1982), com o indígena falando de sua cultura e difundir o material produzido com outras comunidades. Enfim, uma série de possibilidades que o tema indígena proporcionava. A escola de Paulo Freire não se resumia a um edifício ou a um conjunto de estudantes e professores, mas um projeto que envolvia toda comunidade, não só na alfabetização, mas também na formação de lideranças, na intervenção social, ou seja, na dimensão da “cidadania” coletiva.

Os projeção educacionais que não são ancorados no concreto da subsistência como o tempo desaparece, se diluem. Se não se estabelecer a interação entre o pedagógico, político e econômico, pifa o projeto. No impasse da fome o sujeito não vê que há algo além da fome e que explica a fome (FREIRE, 1982).

O pensamento freireano era de uma educação integral, amparando toda dimensão da vivência comunitária, comprometendo-se com temas de real interesse do grupo, afastando-se do conceito de escola como transmissora de conhecimentos na qual as pessoas são consideradas apenas receptoras.

As pessoas do Cimi Regional Sul que primeiro contribuíram com o processo educacional dos Avá-Guarani participaram do encontro com Paulo Freire, tiveram a oportunidade de apropriar-se da experiência do educador.

3.Descolonizando a escola

A escola no novo *Tekoha Ocoy* seguia os padrões da escola para indígenas. A Funai criou um prédio (precário) e ofereceu uma professora para ministrar aulas. Os Avá-Guarani

desejavam uma escola própria, “a comunidade não queria daquela forma, a escola cedida pela Funai era totalmente contrária ao que a comunidade achava que tinha que ser a escola indígena. Na verdade, nem se chamava escola indígena, se chamava ‘escola da Funai,” recorda Teodoro Tupã Alves (2017), o primeiro professor Guarani. A comunidade já tinha decidido como seria a escola, sua funcionalidade e perspectiva, mas o Brasil estava sob o regime ditatorial com o instituto da tutela aos indígenas, utilizada para cercear a participação desses povos nos temas que lhes diziam respeito.

Na época, existiam vários sistemas de impedimento com qualquer organização social do próprio Guarani. A Funai proibia reuniões, até mesmo da liderança e da comunidade, porque a Funai era organizada através de um sistema militar na época. Então, a Funai já vem com essa ideia de controlar, monitorar a organização. A liderança fazia a reunião só no meio do mato, escondido. Onde a liderança organizava grupos para a formação de liderança. A Funai não aceitava isso porque ele achava que a comunidade não poderia estar se organizando de acordo com os seus interesses, na cabeça da Funai isso era mais forte (ALVES, 2017).

A Funai desejava criar um posto indígena na terra recém conquistada. O posto era uma forma de controle da comunidade e tinha como mote a dimensão assistencial, mas na prática servia para evitar manifestações da comunidade e a continuidade de aproximação dos Guarani com seus aliados – indígenas e não indígenas – que apoiaram a resistência contra Itaipu. Os Guarani mobilizados poderiam se tornar uma ameaça para a estabilidade pretendida pelos governos militares. Na ótica do militarismo empresarial⁸, a presença da Itaipu como alavanca para o progresso e desenvolvimento não poderia sofrer críticas de quem quer que fosse, em especial dos Guarani. Como os Guarani recusaram a instalação do posto no interior da TI, a Funai os ameaçou, fato que levou os Guarani a registrar denúncia em Cartório (TERMO PÚBLICO DE DECLARAÇÃO, 1986).

A Funai também temia a presença e a confiança que a comunidade depositava no Cimi. Teodoro Alves recorda que o discurso da Funai era de que o Cimi atrapalhava a vida da comunidade, porque provocava atritos. Lembra que o discurso da Funai se traduzia em ameaças severas tanto aos membros do Cimi como às lideranças da comunidade: “Por isso que a reunião era escondida, o Cimi fazia escondido porque a Funai não deixava (...). Então, essa barra era muito usada para interferência de qualquer entrada, na placa mesmo está escrito ‘proibida a entrada de pessoas estranhas na aldeia” (ALVES, 2017). A Funai exigia que o Cimi pedisse autorização expressa à Funai para fazer trabalho na comunidade.

⁸ Sobre o debate do conceito “ditadura civil militar”, ver Demian Bezerra de Melo (2012).

Para os Guarani, os 251 ha eram provisórios, eles aceitaram num contexto de urgência imposto pela binacional pela necessidade de mudança imediata em virtude do fechamento das comportas. No acordo com a Itaipu, a busca por terras maiores deveria ocorrer na sequência. Para os Guarani, era um ponto pacífico: “Essa aldeia era reconhecida como provisória, que no futuro a Itaipu e a Funai ficaram de resolver, conseguindo outra terra para essa comunidade. Mas, não acontecendo isso, acabou que essa comunidade permaneceu até hoje e a aldeia se tornou permanente e não provisória” (ALVES, 2017). Embora conquistada a terra provisória, o contexto era de muita insegurança política. Os Guarani não conheciam o trabalho da Funai, as únicas experiências com o órgão indigenista se revelaram negativas, como transferências forçadas (*sarambi-pá*), laudos contrários encomendados e certidão negativa sobre a presença Guarani forjada.

Recorda Alves (2017) que a comunidade já tinha organizado o espaço escolar, seus princípios e formas de funcionamento, bem como realizado a escolha do corpo docente. A Funai não concordou com a proposta da comunidade e impôs a sua política escolar. Recorda ainda Alves que:

A pessoa que ensinava os alunos, a criança guarani, a professora da Funai, chegou até a proibir a conversa e a fala em guarani das crianças na sala de aula. Eles não deixavam, proibiam as crianças conversarem entre elas na língua guarani. Isso levou a comunidade a se revoltar na época, porque uma escola para ser ensinado, tem que ser ensinado e não proibir uma língua que já é da comunidade, uma língua que é do costume.

A Funai tratou de construir um prédio para servir de escola com a condição de que a professora deveria ser uma servidora do referido órgão indigenista. O argumento era de que não havia previsão legal para contratação de professor/a Avá-Guarani, tampouco havia pessoa preparada academicamente para assumir tamanha responsabilidade.

FIGURA 2: Estrutura em madeira para servir de escola



Fonte: Cimi Sul apud BRIGHENTI e OLIVEIRA, 2020.

A comunidade recusou a escola, recusou a professora e, na memória de Cassemiro Pereira Centurião (2018), decidiu dar aula embaixo das árvores para fugir da pressão e controle da Funai. A opção tinha caráter de rebeldia mais que efetividade, porque na região as chuvas ocorrem o ano todo, de modo que as aulas ficavam sujeitas às intempéries: “Quando chove, embaixo de uma árvore não tem condição, quando está muito frio também, quando está muito quente também não tem”, recorda Teodoro Alves (2017). De todo modo, a atitude foi um processo autônomo e revelou um apoderar-se do processo de constituição da escola, definir os rumos que desejavam e seu significado. Minatel (2006), que acompanhou o caso, corrobora com a versão de Teodoro Alves sobre a atuação da Funai:

Em meio a este processo, o descontentamento da comunidade em relação à atuação da Funai aumentou, sobretudo no que tange à escola. Esse órgão oficial mantinha na aldeia uma professora não-índia para que alfabetizassem as crianças. Contudo, além de não respeitar os conhecimentos e costumes Guarani, a professora proibia às crianças o uso da língua materna na escola. Estes foram os principais motivos que levaram a comunidade a expulsar da aldeia a professora da Funai (MINATEL, 2016, p. 18).

Passaram a contar com apoio do Cimi de forma direta, não mais tendo que esconder-se para deliberar os temas. Inês Minatel (1996) destaca que “as marcas negativas do contato com esses setores da sociedade que atuaram de forma hostil e, posteriormente, o desenvolvimento com a atuação da Funai, foram os principais motivos que levaram a comunidade a solicitar do Cimi”. Porém, o apoio tinha uma abordagem totalmente distinta daquela desejada pela Funai, que queria a presença do Cimi para que este pudesse oferecer “à comunidade informações sobre o funcionamento da sociedade não-índia, a fim de que pudessem entender ‘o pensamento do homem branco’ e assim, assumirem uma postura de autodefesa no enfrentamento dessa sociedade que lhe apresentava perigos e ameaças” (MINATEL, 1996, p. 17).

Entender o “pensamento do homem branco” revelava-se uma atitude libertadora. Não desejavam apenas saber ler e escrever para conviver no mundo com os não indígenas, mas compreender a forma de pensar e de agir da sociedade nacional. Havia um passivo de violações de direitos que se revelam um tanto sem compreensão. Centurião argumenta que não cabia na cabeça do Guarani a destruição do meio ambiente sem qualquer empatia com a ecologia. Revela-se uma brutalidade, um ecocídio. No mundo Guarani, a natureza está numa posição horizontal com os humanos, não há poder sobre. Não se trata do conceito de natureza humana, empregado por outros povos, mas de natureza em conexão com os humanos – humanos e natureza como partes indissociáveis de um todo – relação permeada pelo sagrado. Também desejavam entender porque, no conceito dos não indígenas, não havia lugar para os Guarani,

algo totalmente inconcebível, uma vez que o mundo fora feito para todos os humanos, cada um com seus espaços, mas todos tendo o mesmo direito. Por fim, entender porque os não indígenas destruíram o rio Paraná, extinguiram as sete quedas, lugar sagrado, para gerar riquezas. Essas questões foram materializadas num documento encaminhado ao Banco Mundial (financiador da Binacional), em 02 de agosto de 1988, quando já haviam se passado seis anos sem que a Itaipu tivesse mencionado a busca de uma nova terra em tamanho maior e condições melhores.

(...) Como é que o governo brasileiro não quer resolver a terra para os povos indígenas, mesmo que ele já fica gordo enchendo a barriga e o bolso. Terra indígena deu muito dinheiro para ele, madeira, ouro, petróleo etc. Agora nós queremos ver a escritura da terra da América do Sul na mão de governo brasileiro assinado por Deus. Nós também vamos rezar e perguntar a Deus. Nós achamos que Deus não ordenou para massacrar os índios brasileiros, Deus não quer isso que nós estamos vivendo (grifo nosso) (DOCUMENTO BID, 1988).

De acordo com Minatel (1996, p. 18) a comunidade queria uma escola que fosse realmente sua, com a definição dos conteúdos a serem ministrados e que partisse da cultura Guarani. Para tanto, a escola teria que trabalhar a “recuperação da memória histórica”. Queriam que a escola “proporcionasse conhecimento acerca da sociedade não-índia, ou seja, que a escola fosse um meio de fortalecimento e resistência da comunidade frente à situação de contrato com a sociedade nacional”. Teodoro Alves (2017) observa que para fazer “a troca desse sistema, a comunidade tinha que pensar como deveria ser, alguém terá que assumir ser professor, até mesmo para trabalhar com os alunos como professor”.

Os professores teriam que ser os próprios Guarani, mas não tinha “professor formado”. Para a contratação de professor Guarani, precisavam de pessoas “formadas” na escola não indígena. O município contrataria mediante apresentação de diplomação requerida pela legislação. Nunca é demais lembrar que os avanços legislativos no que tange a educação escola indígena conquistados na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁹ foram posteriores a esse processo, ainda não havia amparo legal e sequer acúmulo de experiência do movimento indígena para fazer frente a essa demanda. Alves observa ainda que “naquela época, naquele período não tinha ninguém formado para que fosse reconhecido como professor, profissionalmente para que o município contratasse. Não tinha essa pessoa”.

A comunidade não tinha experiência no tema, tudo era novidade. “Quando a comunidade indígena vivia em Jacutinga, na linha guarani, desde aquela época não tinha escola naquela comunidade, a criança estudava, mas estudava fora da aldeia” (ALVES, 2017). Aliás,

⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

não tinha experiência de assistência, pouco conheciam o órgão indigenista e pouco conhecimento detinham dos direitos específicos, conforme menciona Alves: “Não tinha assistência à saúde, nem à escola. O governo não tinha esse programa de estar estruturando aquela comunidade da forma que o governo tem hoje. A comunidade indígena não era vista, não era reconhecida”. Alves atribui a desassistência a um sistema de preconceitos: “parte mais para o lado do preconceito mesmo, da discriminação. Isso afetou até o Ocoy, essa falta de atendimento à comunidade indígena na região, isso tinha afetado essa comunidade recente o Ocoy. Porque não tinha pessoa para assumir uma sala de aula.” Para a comunidade Avá-Guarani, foi um desafio e tanto, porque sem pessoas capacitadas a partir da exigência da administração pública e sem apoio da Funai, o processo poderia se tornar inviável. Nos dizeres de Alves (2017): “Se não tivesse uma pessoa que se formou para acompanhar as causas indígenas da época, a gente não teria saída, porque não teria uma pessoa para estar fazendo reuniões, fazendo capacitação ou fazendo formação de liderança daquele grupo”.

Com apoio do Cimi¹⁰ a comunidade escolheu 12 pessoas para serem professores. Minatel (1996) descreve que “a comunidade escolheu, dentre os seus integrantes, aqueles indivíduos que julgava serem aptos para o papel de professores”. Foi elaborado um questionário de avaliação para escolher três professores entre os 12 indicados, conforme recorda Teodoro Alves: “a partir daí eu passei, me classificaram. Se fosse assumir a sala de aula tinha que ser eu, em segundo o Casemiro e em terceiro tinha que ser o Pedro. Mas como tinham três turmas, do primeiro ao terceiro ano, cada um ficava na sua série, de manhã e à tarde”.

Ocorre que, como não podiam ser contratados, não recebiam salário. Nesse caso, a comunidade assistiu economicamente os professores, cuidando de suas roças/plantações, enquanto estes trabalhavam na escola, para que eles não dependessem de salário. “Essa decisão significava autonomia e compromisso com ele próprios – faziam parte de um processo bastante significativo: construção da Escola Guarani, destaca Minatel.

Nós fizemos outra reunião e a própria liderança perguntou para mim, pro Casemiro, pro Pedro. Eles apresentaram a situação: ‘Infelizmente a Funai não pode estar contratando’, ou ‘A Funai não quer que o professor seja contratado’. Eu pensei assim: ‘eu vou trabalhar, independentemente de ser contratado ou não, eu vou trabalhar’, porque com a etnia guarani nós aprendemos a ser religiosos, então, por que não acreditar? Eu pensava dessa forma naquela época, ainda com 17, 18 anos, ainda com pensamento de jovem. Eu falei: ‘eu vou trabalhar na sala de aula, eu gosto e vou fazer’, quem sabe no futuro meu filho vai chegar a contratação. Eu vou preparar essa abertura na educação. Eu falei: ‘Mesmo que eu não ganhe vou trabalhar. Vou trabalhar voluntariamente’. Aí nós três decidimos fazer e conseguimos levar isso com apoio do Cimi (ALVES, 2017).

¹⁰ De acordo com Minatel (1996) a equipe do Cimi que atendia a comunidade era composta por quatro pessoas, num primeiro momento, e por três pessoas num segundo momento.

Estas decisões representavam autonomia para a comunidade e compromisso com os próprios saberes, o *penderekó*/cultura deles. Era o embrião da “Escola Guarani”, conforme destacou Minatel.

4.A alfabetização

Iniciou-se um processo de alfabetização com toda comunidade, tanto para as crianças na escola como para os adultos. “As crianças eram alfabetizadas na língua materna e os adultos em português. Visto que os grupos de adultos eram formados por troncos familiares, alguns optaram também, num momento, pelo aprendizado na língua materna” (MINATEL, 1996, p. 19). A língua Guarani, que na escola da Funai era proibida, agora passou à centralidade do conhecimento, por ela perpassava o aprendizado, por isso a presença de professor Guarani era uma condição *sine qua non*.

Tudo passava por um planejamento entre a equipe do Cimi e a comunidade. Os documentos apontam que com o planejamento feito pelas próprias lideranças, a escola passou a ser parte da comunidade, não um ente do Estado na terra indígena, mas uma demanda que interagiu visceralmente com o grupo. Deixou de ser um corpo estranho, centrado em um prédio, com horários e regimes de comportamento, para ser um espaço de convivência/aprendizado.

Ainda de acordo com Minatel (1996), a alfabetização na língua Guarani seguia o contexto dos membros da comunidade.

Segundo só valores culturais da comunidade, as crianças – até os doze anos de idade – só podem fazer uso da língua materna. Somente depois desta idade é que podem aprender uma outra língua. Portanto, a única possibilidade de alfabetização das mesmas era a partir da língua manterá – o guarani. Uma vez alfabetizada e adquirido idade suficiente, a criança passa ao aprendizado da segunda língua – o português (MINATEL, 1996, p. 19).

O planejamento para a alfabetização de adultos¹¹ foi precedido de um estudo de caso, identificado o domínio do uso social da língua Guarani por cada indivíduo.

Quanto aos adultos, todos falavam a língua materna. Já em relação ao domínio do português, a situação era diversificada: alguns o sabiam razoavelmente bem, outros tinham pouco conhecimento e, outros ainda, não sabiam nada. Esta situação estava relacionada ao nível de contato que tinham determinados troncos familiares com a sociedade envolvente, o que implicava o uso do português. Face a essa realidade é que alguns grupos – os que tinham um domínio maior da língua portuguesa – optaram pela alfabetização em português entendendo que esse sistema proporciona um acesso mais

¹¹ À época não se chamava “jovens e adultos”, até porque entre os Guarani os jovens também são adultos, não existem diferenciações por faixa etária, apenas pela sua representação na comunidade.

rápido, conseqüentemente, um entendimento maior a respeito da sociedade nacional. Os demais grupos optaram pelo aprendizado em guarani por ser esta a língua de total domínio e utilização dentro da aldeia (MINATEL, 1996, p. 19).

Na seqüência, os professores Guarani passaram a produzir material específico para os trabalhos de alfabetização. Um dos trabalhos produzidos foi a cartilha *Ñandevayvu Petêia*.

FIGURA 3 – Cartilha *Ñandevayvu Petêia* – “Segunda lição”

2ª lição: OPY
casa para, de
CASA DE REZA

Opy ome'e ñandevy : je i koporã , techai
casa para, 3ª p. dar 1ª p. pl. inclus. levand- se deriv. vb. estar, bom, bom, pref. sonho; lá- genç grima rico
de refl. tar-se deriv. ser viver boa forma: passiva

py'aguachu chamoi , kuérype .
fonte das grande pron. antepassa- todos, plu- de, na
emoções: ser corajoso 1ª p. s. de, na ralizador

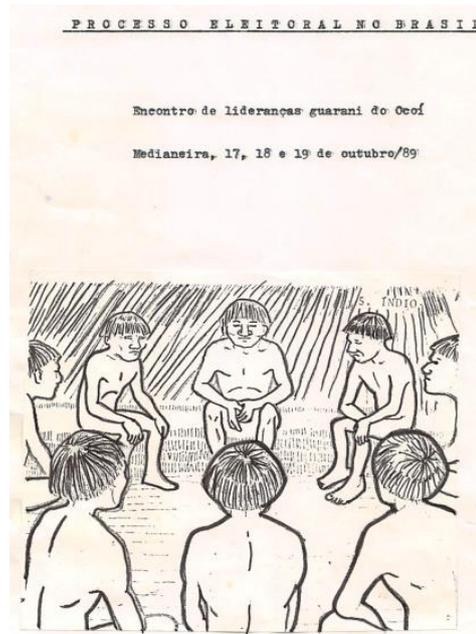
Avi ome'e joguero vy'a ha ome'e mandu'a
também; 3ª p. s. dar acompa- com prazer 3ª p. s. dar sabedoria; memória
e assim refl. nhar-nos; e refl.

ñandereko ymare ha joayu.
1ª p. plural vida; ter; derivacional; amar
pronomes possessivo 2ª p. s. ter; antigo sado e ação recíproca

Palavras Isoladas:
poty : flor
pytu : fôlego, respiração

Fonte: Minatel, 1996, p. 44

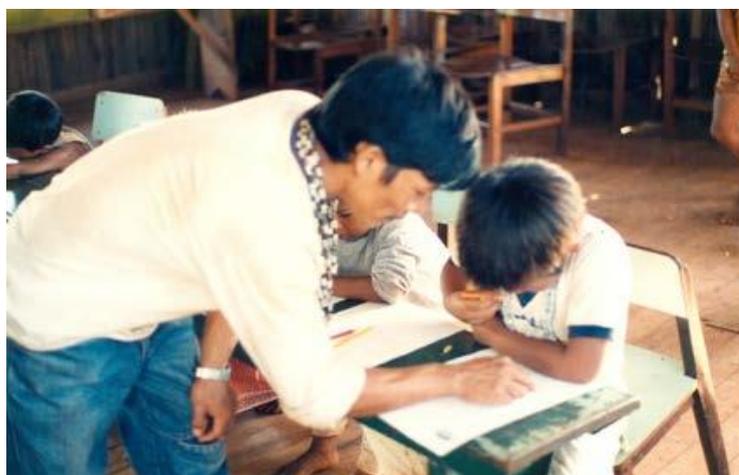
FIGURA 4 – Cartilha para formação de adultos



Fonte: Cimi Regional Sul, 1989

Não é nosso propósito discutir o conteúdo da alfabetização, nem sua metodologia, apenas situar a demanda pela alfabetização e a utilização de temas geradores, como *Opy/casa de rezas*.

FIGURA 05 – Prof. Casemiro Karai Verá Poty Pereira Centurião ministrando aula



Fonte: Acervo do Cimi, 1989 (Cimi Sul apud BRIGHENTI e OLIVIERA, 2020)

5. Formação de professores e líderes

Teodoro Tupã Alves, como um dos que se prontificou à docência, teve seu nome aceito pela comunidade e segue até os dias atuais como docente nas escolas Guarani. A formação docente não estava separada da formação de lideranças. Havia demanda por formação no conhecimento da sociedade, no entendimento da legislação, na compressão do funcionamento das diferentes instituições da sociedade brasileira. A escola estava imersa nessa dimensão, formar pessoas capacitadas para atender a comunidade. Não havia preocupação de formar para o mercado, ou formar bons profissionais, mas formar bons Guarani.

O papel do Cimi na época era de formar liderança, formar professores. Na verdade, formar pessoas para assumir de imediato alguma coisa, fazer alguma coisa de imediato. Naquela época a comunidade se encontrou atropelada, digamos assim, por parte do sistema que vem da decisão tomada pelo governo federal principalmente, da Funai (ALVES, 2017).

Minatel observa que a equipe se reunia uma vez por semana com as lideranças e professores da comunidade para realizar os estudos e as lideranças repassavam os temas estudados para toda comunidade nas reuniões internas, definidas pela autora como “reuniões tradicionais”.

Iniciou-se então um processo de estudo de temas que explicitavam a organização do Estado; a relação do Estado com a sociedade; a maneira que o Estado e a sociedade reconhecem as populações indígenas; como a Questão Indígena está inserida nesse contexto etc. – e a partir dessas discussões suscitavam-se novas questões e novos temas de maneira que estes encontros para estudos tornaram-se sistemáticos (MINATEL, 1996, p. 17).

Segundo Minatel, esses encontros formativos semanais converteram-se em espaços privilegiados de diálogos interculturais, mesmo sem tem conhecimento do conceito de interculturalidade. Foram espaços de discussões de problemas que afetavam a vida da comunidade, como os problemas econômicos, o tema da precariedade no atendimento à saúde e especialmente o tema da terra. Esse foi um tema basilar e permanente que perpassou e segue perpassando a ação da comunidade. A escola passou a representar assim uma conquista da comunidade, tornando-se “fomentadora na luta pela conquista da terra em tamanho e quantidade suficiente para a reprodução física e cultural do grupo. Aparentemente, ela foi um dos fatores para a retomada das terras em junho/95” (MINATEL, 1996, p. 20). A autora refere-se a uma retomada¹² feita pela comunidade em uma unidade de conservação da Itaipu

¹² A retomada foi fundamental para que dois anos depois a Itaipu adquirisse uma terra com 1.700 hectares, a cerca de 100 km do atual Ocoy, para onde diversas famílias foram transferidas, constituindo-se no Tekoha Añetete.

Binacional, denominada pela empresa como “Refúgio Biológico Bela Vista”, localizado em Foz do Iguaçu (PR).

Havia também formação específica para professores. Teodoro recorda que esteve no Mato Grosso do Sul participando de formação de professores com Guarani e Kaiowá, assessorados, dentre outros, por Bartomeu Melià: “Nós tínhamos participado também lá em Mato Grosso do Sul da formação de liderança que o Cimi vinha fazendo, só que com mais tempo” (ALVES, 2917)¹³.

IMAGEM 06: Formação de professores e lideranças indígenas promovida pelo Cimi a partir do método de Paulo Freire



Fonte: Acervo do Cimi, 1989 apud BRIGHENTI e OLIVIERA, 2020

Minatel (1996) recorda que

Depois de alguns anos desta experiência, com muito material produzido por professores e alunos, e consciente desta opção feita pelo ensino formal indígena, o grupo sentiu a necessidade de reunir parte desse material numa cartilha que, ao mesmo tempo quem que representava uma forma de registrar este processo, também serviria para dar continuidade ao plano de alfabetização das crianças que iniciaram posteriormente na escola (MINATEL, 1996, p. 20).

Alguns anos depois, a prefeitura municipal de São Miguel do Iguaçu contratou os professores Avá-Guarani e, através de parceria, o Cimi trabalhava com a formação docente. O município também construiu um novo prédio escolar, também em madeira, que oferecia condições um pouco melhores, em termos de abrigo das intempéries, do que a escola sob as árvores.

¹³ Os encontros no MS eram específicos para professores, mais concentrados, mais diretos e com mais horas comprado com a metodologia da formação permanente que ocorria no Ocoy.

IMAGEM 6: Escola indígena administrada pela Prefeitura Municipal



Fonte: Acervo do Cimi (s. d.)

Minatel (1996), destaca ainda a opção da comunidade pelo “ensino formal indígena”, como uma aposta consciente, pois havia um entendimento de que a escola poderia converter-se em “escola indígena”, uma vez que toda a experiência de ensino até então teria ocorrido em escolas não indígena. A opção pelo ensino formal, passou também pela produção de material didático, resultado das produções feitas até aquele momento por estudantes e professores.

Nos primeiros anos da década de 1990, o Cimi ainda contribuiu fortemente na formação de professores e das lideranças comunitárias e na produção de material didático. Em 1994, a comunidade elaborou um currículo escolar, fato noticiado no jornal *Nosso Tempo*, de Foz do Iguaçu. Segundo *Jornal*, as lideranças trabalharam “para definir qual será o conteúdo das aulas”. Na entrevista concedida ao *Nosso Tempo* (1994), o professor Jorge Martines disse que “há um esforço muito grande da comunidade para mandar os filhos estudar”. Teodoro Alves também se manifestou ao *Nosso Tempo* dizendo eu “o principal objetivo da escola é manter a tradição do povo e ensinar aos mais novos o amor a nossa própria história”. O jornal destacou ainda que a “escola entusiasma os índios”. Descreveu a mesma como sendo “uma das poucas atividades que tem garantia da própria comunidade”. No currículo foram incorporados elementos dos costumes, cerimônias religiosas, trabalho na lavoura e hábitos alimentares, dentre outros.

A escola foi, aos poucos, assumida pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, com respaldo do Decreto nº 26/91 que transferiu a responsabilidade da Funai para o Ministério da Educação (MEC), estados e municípios a responsabilidade pela gestão da Educação Escolar Indígena.

6. Considerações finais

Concordamos com a análise de Minatel (1996), quando afirma que “o processo vivenciado antes da escola autônoma, nos moldes definidos pela comunidade, constitui-se no letramento, e o desejo dessa escola foi a resposta obtida” (p. 20). A dinâmica Avá-Guarani incide em um projeto político de escolarização, na perspectiva decolonial¹⁴, uma vez que a escolarização não se limita à escola propriamente dita, mas parte de um processo de educação “libertadora”: “Assim, a escola desencadeou outro processo de maneira que a Educação, nesta comunidade, não se reduziu à alfabetização apenas, mas tornou-se um processo de Educação mais abrangente, em que ofereceu-se à comunidade elementos capacitadores na luta pela autodeterminação” (MINATEL, 1996, p. 20). No processo de autodeterminação, a educação não incidia apenas no letramento ou alfabetização (crianças e adultos)¹⁵, mas na “principal fomentadora na luta pela conquista de uma terra em tamanho e qualidade suficiente para a reprodução física e cultural do grupo”, pontua Minatel.

A questão proposta neste artigo foi relacionar o pensamento educacional/pedagógico de Paulo Freire com a escolarização dos Avá-Guarani no Ocoy. Podemos afirmar que o processo educacional pensado pela comunidade indígena estava em total sintonia com a pedagogia freiriana, embora os Guarani não o tenham conhecido. As pessoas do Cimi que atuaram no processo conheciam a proposta de Paulo Freire (três delas participaram no encontro com o educador, descrito acima), mas isso não explica o todo, porque a demanda partiu da comunidade. Ocorre que Freire, com todo seu conhecimento e perspicácia, conhecia os contextos de comunidades vulneráveis, inclusive a violência histórica contra os grupos étnicos. Porém, a contribuição de Paulo Freire foi determinante, porque sem ela não encontrariam amparo institucional para levar adiante o processo. Ao longo do percurso histórico percebe-se que a educação dos Avá-Guarani vai adquirindo feições pedagógicas e metodológicas que se diferenciam de uma “educação popular” e se aproximam dos contornos da etnicidade, ou seja, não desejam conhecer o mundo dos não-indígenas simplesmente para se inserir nele ou para deixar a condição de pobreza e marginalidade, mas para afirmar seu mundo, sua língua, seu *tekó* e melhor se afirmar na relação interétnica. Os Guarani não conquistaram apenas uma escola própria, mas uma forma de relacionar-se autonomamente com o mundo externo.

¹⁴ Como referência ao debate teórico sobre o tema decolonial, temos a contribuição de Aníbal Quijano (2000) e Walter D. Mignolo (2010).

¹⁵ Melià (2016) destaca que no universo Guarani não há categoria de jovem ou adolescente. Pelo rito de passagem, a criança passa imediatamente à vida adulta.

O conceito com que os Guarani conceberam a educação era de um processo integral, no qual a escola é parte de um todo, que inclui a alfabetização de adultos e a formação de lideranças, direcionada no fortalecimento da identidade étnica. A não existência pretérita de experiência com escola permitiu forjar um novo conceito e uma nova metodologia de ação.

A ação do Cimi garantiu e permitiu o suporte e o apoio incondicional à comunidade, algo que eles não encontraram na Funai, porque essa carregava as amarras do autoritarismo e do processo “civilizatório” empreendido pelo Estado brasileiro. As violências anteriores a 1982, quando do represamento de Itaipu e da transferência para essa nova terra, continuaram ocorrendo por parte da Funai, através da negação do processo histórico e do uso da língua, impondo a eles o paradigma da tutela e integração. Quando o estado do Paraná assumiu a gestão da escola, o processo modificou-se. Agora, a escola passou a ser restrita, o controle exercido a partir das normativas da Secretaria de Estado da Educação vai aos poucos impondo suas regras e tolhendo a liberdade criativa da comunidade.

7.Referências bibliográficas, fontes e entrevistas

Bibliografia

BRIGHENTI, C. A. (Org.); OLIVEIRA, Osmarina de (Org.). **Imagem e Memória dos Avá-Guarani Paranaenses**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020.

CARVALHO, E. A. **Ava-Guarani do Ocoí-Jacutinga**. Parecer do antropólogo Edgar de Assis Carvalho designado pela ABA. ABA/PUC/SP/CIMI, 1981.

CIMI. 2023. **CIMI – Conselho Indigenista Missionário**. 2023. <https://cimi.org.br/o-cimi/>. Disponível em: acesso em: 29-04-2023.

MELIÀ, B. **Camino Guaraní: de lejos venimos, hacia más lejos caminamos**. Asunción: Centro de Estudios del Paraguay Antonio Guash - Unicef - OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos), 2016.

MELO, D. B. Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 27, p. 39-53, 2012.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MINATEL, M. I. **Educação e bilinguismo: processo de aprendizagem na aldeia Avá-Guarani do Ocoí, no estado do Paraná**. Relatório final da pesquisa PIBIC/CNPq. Araraquara: UNESP Campus Araraquara, 1996.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativas para a educação bilíngue. **Sures**, Foz do Iguaçu, n. 3, p. 1-19, 2014.

OLIVEIRA O. **A desterritorialização do tekoha Guarani no Município de Foz do Iguaçu (PR), nas décadas de 1970-1980**. Dissertação, 189 f. Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em estudos latino-americanos (PPG-IELA) Unila. Foz do Iguaçu, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO p. 193-238, 2000.

WALSH, C. (Ed.). **Estudios culturales Latinoamericanos: Retos desde y sobre la región Andina.** Quito: Abya Yala, 2003.

Fontes

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 6001/1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 5.812.** Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Brasília, 13 de setembro de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del5812.htm. Acesso em: 01 jan. 2023.

CIMI REGIONAL SUL. **Relato de uma conversa: pedagogia e trabalho de educação com indígena.** São Paulo, 26 de fevereiro de 1982. Acervo do Cimi Regional Sul.

CIMI REGIONAL SUL. **Processo eleitoral no Brasil.** Encontro de lideranças Guarani do Ocoy. Medianeira, 17 a 19 de outubro de 1989. Acervo do Cimi Regional Sul.

FREIRE, P. Apontamentos. In: CIMI REGIONAL SUL. **Relato de uma conversa: pedagogia e trabalho de educação com indígena.** São Paulo, 26 de fevereiro de 1982. Acervo do Cimi Regional Sul.

DOCUMENTO BID. **Documento encaminhado ao Banco Mundial.** Tekoha Ocoy, 02 de agosto de 1988. Acervo do Cimi Regional Sul.

MOREIRA, A. V. **Telegrama enviado pelo advogado e presidente do Diretório do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) de Foz do Iguaçu ao delegado da Funai denunciando os crimes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).** Foz do Iguaçu, 1976. Acervo do Cimi Regional Sul.

SOUZA FILHO, C. F. M. **Sobre a forma de transmissão da propriedade e posse dos índios ava Guarani do rio Ocoí da nova área a lhes ser destinada.** Laudo jurídico. Curitiba, 10 de maio de 1982. Acervo do Cimi Regional Sul.

TERMO PÚBLICO DE DECLARAÇÃO. **Registro no Tabelião da comarca de São Miguel do Iguaçu, termos Público de Declaração, sobre as ameaças que vinham sofrendo pela Funai.** São Miguel do Iguaçu. 20 de novembro de 1986. Acervo do Cimi Regional Sul.

Entrevistas

ALVES, T. T. **Entrevista concedida a Regina Vasconcelos e (não identificar a autoria).** Tekoha Itamarã, out-2017.

ALVES, T. T. **Entrevista concedida ao jornal Nosso Tempo.** Foz do Iguaçu, 06 de junho de 1994.

CHAMORRO, A. **Entrevista concedida a (não identificar a autoria).** Tekoha Guarani kuê, 2019.

CENTURIÃO, C. P. **Entrevista concedida a** (não identificar a autoria). Tekoha Ocoy, agosto de 2018.

MARTINEZ, J. **Entrevista concedida a** (não identificar a autoria). Tekoha Sauce/PY, dezembro de 2017.

MARTINES, J. **Entrevista concedida ao jornal Nosso Tempo**. Foz do Iguaçu, 06 de junho de 1994.