

CONFLITOS E DILEMAS DA JUVENTUDE INDÍGENA NO PARANÁ: ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO COMO ACESSO À MODERNIDADE

*Maria Regina Clivati Capelo**
*Kimiye Tommasino***

Resumo: O texto focaliza os principais conflitos e dilemas vividos pelos jovens indígenas no Paraná, quando optam pelo caminho da escolarização como meio de garantir a profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Essa opção, no entanto, implica o enfrentamento de situações conflituosas que emergem a partir da tensão entre seu próprio mundo social e cultural e o da sociedade envolvente. Este artigo discute as diferentes concepções indígenas de economia, organização social e trabalho em contraposição às concepções capitalistas para mostrar os significados das contradições existentes entre a vida nas aldeias e nas cidades. Questiona também as políticas de educação indígena que se querem de inclusão da diversidade cultural embora não tenham, ainda, ultrapassado a perspectiva integracionista.

Palavras-chave: juventude indígena; educação e trabalho; educação e juventude indígena; juventude indígena e trabalho.

INTRODUÇÃO

Em 1.999, passamos a integrar o quadro de assessores do Projeto APEART, uma ONG que desenvolve cursos de educação de jovens e adultos da zona rural no Estado do Paraná. Entre os vários subprojetos desenvolvidos pela entidade, o PERI¹ (Projeto de Educação Reviver Indígena) atende a jovens e adultos de várias terras indígenas kaingang e guarani no Estado em duas modalidades: ensino funda-

* Maria Regina Clivati Capelo é socióloga da UEL, especialista em educação rural e diversidade cultural. Desde 1999 vem incorporando a diversidade dos povos indígenas como parte de suas reflexões e é membro da Comissão para o Vestibular Indígena da UEL.

** Kimiye Tommasino é antropóloga (aposentada) da UEL, pesquisa os Kaingang e os Guarani no Paraná desde 1987 e tem produzido artigos sobre vários aspectos sociais e culturais dessas etnias, inclusive sobre a educação escolar indígena. Atualmente é pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações-Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM.

¹ O Projeto PERI foi criado em 1995 como um dos subprojetos de educação de jovens e adultos indígenas no Paraná.

mental e médio seguindo (ou tentando seguir) as diretrizes da educação escolar indígena. Por outro lado, a realização do segundo vestibular dos povos indígenas no Paraná, em fevereiro de 2003, exige que esse processo seja repensado e passe pelo crivo do estranhamento, pois, ao mesmo tempo em que somos pesquisadoras, também integramos a Comissão do Vestibular Indígena da UEL que acompanha o ingresso de universitários índios no Estado. Portanto, não se trata de uma pesquisa sobre a juventude indígena em si, mas sobre educação de jovens e adultos em algumas terras indígenas.

Trata-se de um estudo cujos dados estão sendo acumulados desde 1999 junto ao Projeto PERI, durante os cursos de capacitação de jovens e adultos de dez escolas indígenas kaingang e guarani assim como nos seminários e reuniões com os professores indígenas e não-indígenas das escolas rurais municipais de várias aldeias no Estado do Paraná. Paralelo a esse processo vem ocorrendo, desde 2002, o vestibular indígena no Paraná, concretizado por força de lei estadual que garante vagas excedentes em universidades do Estado. Essas experiências estão permitindo uma reflexão sobre o processo de escolarização e profissionalização dos jovens kaingang e guarani no Estado do Paraná, apontando os principais dilemas e conflitos nele embutidos.

Os Guarani constituem a maior etnia indígena no Brasil. São estimados em 30 mil indivíduos no país, mas vivem também no leste do Paraguai, norte da Argentina e norte do Uruguai. No Paraná vivem nas Terras Indígenas (TIs) de Laranjinha (município de Santa Amélia), Pinhalzinho (município de Tomazina), São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Mangueirinha² (municípios de Mangueirinha e Chopinzinho), Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu), Ocoí (município de São Miguel do Iguaçu), Tekohá Añetete (municípios de Diamante D'Oeste e Ramilândia), Rio Areia (município de Inácio Martins) e Ilha da Cotonga (município de Paranaguá). Falam a língua tupiguarani do tronco lingüístico Tupi.

Os Kaingang também estão entre as maiores etnias indígenas no Brasil. Vivem nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul em 30 TIs. São estimados em 25 mil pessoas. Falam a língua kaingang da família jê do tronco macro-jê. No Paraná os Kaingang vivem nas seguintes TIs: Apucarantina (município de Tamarana), Barão de Antonina (município de São Jerônimo da Serra), São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Mococa (município de Ortigueira), Queimadas (município de Ortigueira), Ivai (municípios de Manoel Ribas e Pitanga), Faxinal (município de Cândido de Abreu), Marrecas (municípios de Guarapuava, Turvo e Prudentópolis), Mangueirinha (municípios de Mangueirinha e Chopinzinho), Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu) e Palmas (municípios de Palmas/PR e Abelardo Luz/SC).

² Há dois grupos guarani na TI Mangueirinha: aldeia Palmeirinha, no município de Mangueirinha, e aldeia Pinhal, no município de Espigão Alto do Iguaçu.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS INDÍGENAS NO PARANÁ

As primeiras experiências indígenas de educação escolar no território paranaense começaram com a instalação das reduções jesuíticas espanholas nos séculos XVI e XVII.

Nas reduções espanholas, já se traduziam textos em língua indígena. Os missionários aprendiam a falar a língua dos grupos reduzidos, que não eram apenas de índios guarani. (MONTROYA, 1985 [1639; 1892], p.167)

Nos colégios das reduções, onde os missionários ensinavam crianças e jovens índios a ler e escrever, ensinavam-lhes também a tocar instrumentos musicais e a desenvolver atividades profissionais como as de carpinteiro, ferreiro, alfaiate, tecelão, sapateiro e outras. Pode-se dizer que a educação que se fornecia aos jovens índios nas reduções era integral. Além disso, o ensino era ministrado na língua dos nativos (MONTROYA, 1985, p. 167-168). Mesmo havendo interpretações positivas sobre a obra dos jesuítas, é preciso sempre reconhecer que, tanto eles quanto os demais representantes das sociedades dominantes, traziam em si um potencial destrutivo, porque o objetivo era claramente impor um modo de vida cristão e padrões da cultura ocidental. Falar a língua dos índios e conhecer aspectos de sua cultura eram meios para obter sucesso na missão evangelizadora que cumpriam. E, principalmente, os índios eram treinados como mão-de-obra utilizada nas reduções e, mais tarde, nos aldeamentos (TOMMASINO, 2003, p. 77-78).

Podemos dizer, portanto, que desde o século XVI os povos indígenas no Paraná tiveram experiências de educação escolar e de treinamento para o trabalho. É preciso, no entanto, esclarecer que nas sociedades indígenas a categoria 'trabalho' não existia, mas foi introduzida pelos conquistadores europeus. O objetivo era "civilizar" os índios, treiná-los para o 'trabalho', transformando-os em súditos do reino espanhol, e, conseqüentemente, tornando seus os territórios indígenas. Mais tarde os limites definidos no Tratado de Tordesilhas foram alterados com o Tratado de Madrid (1750) e o atual Estado do Paraná passou ao domínio português até 1822, quando foi declarada a independência do Brasil. Durhan (1983) explica o novo contexto em que se insere a questão indígena. Apesar de longo, o seu texto é fundamental para contextualizar a problemática indígena:

O Estado moderno se define propriamente como Estado-Nação, no qual o domínio sobre um território é consubstanciado na idéia da existência de uma 'comunidade nacional'. Ora, a Nação, isto é, a população de um território unida pela cultura e pela tradição, foi, em toda parte, pelo menos no início, uma ficção criada pelo próprio Estado. Os Estados modernos se constituíram todos sobre uma diversidade étnica preexistente, num processo de unificação territorial marcado pela violência. A comunidade nacional foi criada posteriormente pela opressão: a cultura comum foi imposta pela repressão às manifestações étnicas minoritárias e a tradição coletiva foi gerada na história da dominação de um povo sobre outro.

[...]

Do ponto de vista prático, [...], as minorias étnicas, dentro do Estado-Nação, jamais foram legitimadas pelo poder, cuja constituição implicou a destruição de particularismos culturais para criar a unidade nacional. Também do ponto de vista teórico, a questão jamais foi tratada adequadamente. Se a Sociologia e a Ciência Política desenvolveram uma formulação operante sobre as relações de classe, sempre relegaram o problema das minorias étnicas a uma posição secundária, ou o trataram como epifenômeno” (DURHAN, 1983, p. 12-13).

Por isso, continua a autora mais adiante:

A verdade é que, do ponto de vista do Estado, o índio ocupou sempre uma posição muito ambígua. Como ocupante original do país e, nesse sentido, seu possuidor, precisou ser incorporado, se não como cidadão, pelo menos como súdito, para legitimar o domínio sobre o território por parte de um Estado que se queria representante da Nação. Na ideologia da nacionalidade, o índio possui um valor simbólico muito grande. Significa, simultaneamente, a autonomia e a naturalidade e, nesse sentido, constitui uma imagem que permite representar como ‘natural’ a relação do povo brasileiro (em abstrato e, portanto, do Estado) com seu território. [...]

Essa ambigüidade que existe na relação do Estado para com o índio desdobra-se, da perspectiva do índio, em ambigüidade paralela. [...] Apesar das lutas heróicas que travaram no passado e continuam a travar no presente, apesar de terem conseguido resistir em alguns lugares, por séculos, o confronto levou sempre ao seu extermínio e à sua submissão. Sua única esperança de sobrevivência, portanto, está na sua inclusão no Estado que criamos do legado europeu e cuja proteção não podem dispensar. Desse modo, o Estado se coloca para eles, simultaneamente, como instituição alheia à sua tradição cultural, como expressão do jugo estrangeiro e como única instância de proteção face à sociedade que ameaça destruí-los.

A inserção da população indígena no Estado brasileiro se dá, assim, contraditória, mas inevitavelmente (DURHAN, 1983, p. 14-15).

Os Guarani foram “pacificados” nos séculos XVI e XVII e os Kaingang nos séculos XIX e XX. No Paraná provincial foram criados vários aldeamentos guarani e kaingang. Alguns se mantiveram no período republicano e foram transformados em Postos Indígenas (depois substituídos pelos nomes de Áreas Indígenas e Terras Indígenas, sucessivamente). Vários Aldeamentos e Postos Indígenas foram extintos do final do século XIX até a metade do século XX e grupos diversos foram concentrados nos que restaram. Há hoje no Paraná várias Terras Indígenas com mais de uma etnia. Tanto nos Aldeamentos quanto nos Postos Indígenas a educação escolar fazia parte das políticas civilizatórias do Estado, sempre com o objetivo de impor a cultura de origem européia e cristã. O ensino de habilidades para o trabalho sempre esteve presente junto com a alfabetização e a catequese, formando o tripé da política integracionista do Estado.

Nos aldeamentos kaingang, dirigidos pelos missionários capuchinhos até o final do século XIX, a catequese era a atividade mais importante na fase da “pacificação”, pois o maior problema dos diretores era conseguir que os mesmos se fixas-

sem nos locais dos aldeamentos. Os caciques kaingang não aceitavam os novos costumes impostos pelos missionários que combatiam os “costumes bárbaros” dos Kaingang, tais como a prática da poligamia dos caciques e grandes guerreiros, a realização dos rituais religiosos e a prática do xamanismo. No “Cronológico” de Frei Timóteo Luciani da Castelnuovo, diretor do Aldeamento de S. Pedro de Alcântara, não há nenhuma referência ao ensino escolar dos índios e todas as referências estão relacionadas com a sua política de ‘pacificação’. Frei Timóteo dirigiu aquele aldeamento de 1854 a 1895, quando faleceu. No entanto, encontramos nos registros que falam das Colônias Militares no Paraná, várias referências às escolas dessas colônias, as quais ficavam próximas aos Aldeamentos. Na Colônia Militar do Jatahy, localizada em frente ao Aldeamento de São Pedro de Alcântara, na margem oposta do rio Tibagi, criou-se uma escola para rapazes em 1882 e em 1884 foi nomeada uma professora para atender a uma nova classe de moças (BOUTIN, 1977, p. 25). Em 1886 havia quarenta rapazes e vinte moças, em classes separadas, pois naquela época eram inconcebíveis classes mistas e nesse ano havia um aluno kaingang que “já lia e escrevia com clareza o português”. Boutin (1977) diz ainda que a escola da Colônia Militar do Jatahy, “apesar de contar com mais de 60 estudantes, não possuía os mais elementares recursos pedagógicos, tendo sido abandonada pelas autoridades da Província” (p. 26). Sobre o Aldeamento de Chopim (região situada entre os rios Iguazu e Chapecó) Boutin referiu-se à existência de uma escola desde 1883, havendo em 1884 havia vinte alunos de ambos os sexos e em 1886, vinte e seis alunos. Não fez nenhuma referência a alunos índios, certamente porque essa Colônia ficava distante dos aldeamentos daquela região (BOUTIN, 1977, p. 50-53).

No século XX, após a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), encontramos referências sobre as escolas da Povoação Indígena de São Jerônimo em documentos de deputados e relatórios do SPI. As escolas atendiam a crianças nacionais e indígenas e as classes eram separadas por sexo. Em 1919 havia trinta e três alunos matriculados, sendo treze indígenas; na classe das alunas havia três indígenas da turma de vinte e três alunas (Deputado Basílio de Magalhães, 1924, p. 33-34). No Relatório da Povoação Indígena de São Jerônimo de 1923 há relatos da existência de três escolas: Escola General Rondon na sede da povoação, com dezesseis alunos (cinco índios e onze nacionais); Escola do núcleo “Dr. Rodolfo de Miranda”, com doze alunos entre janeiro e março (cinco nacionais e sete índios) e 17 de outubro a dezembro (nove índios e oito nacionais); Escola do núcleo “Capitão Osório”, com onze alunos (sete índios e nove nacionais). O Relatório ainda informa que as crianças indígenas que moravam distante recebiam uma refeição diariamente (RELATÓRIO do SPI, 1923).

O Relatório do SPI de 1926 informa que os alunos índios que viviam na *Linha Colonial Indígena “José Bonifácio”* disseram que não voltariam às aulas porque não queriam aprender. O responsável propõe que “diante da resolução destes índios escolares, de nenhuma forma quererem freqüentar as aulas, julgo esta despesa, manutenção da professora, completamente supérflua” (RELATÓRIO do SPI, 1926, p. 29).

Podemos, então, dizer que as escolas sempre tiveram caráter civilizatório, as quais desde os primeiros aldeamentos tentaram impor a cultura européia e cristã,

mas a resistência indígena se fazia presente à medida que esses conhecimentos “de nada adiantavam” para povos que viviam da economia baseada na caça, coleta, pesca e agricultura até pelo menos as primeiras décadas do século XX. Esse quadro vai mudar radicalmente quando a colonização moderna se concretiza sob os auspícios do próprio Estado e, depois, com as colonizadoras privadas.

A JUVENTUDE INDÍGENA: A ESCOLA COMO MEIO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Com as sucessivas perdas de território e devastação ambiental das que restaram, os índios tornaram-se dependentes das instituições indigenistas – primeiro, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), depois da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No início do século XX o Estado, por meio de vários decretos criou vários Postos Indígenas delimitando parte dos territórios kaingang para abrigar os vários grupos existentes evitando conflitos com as famílias nacionais que se instalavam como agricultores e fazendeiros. É importante registrar que os grandes proprietários eram militares que tinham trabalhado nas expedições de conquista e hoje formam a elite econômica e política da sociedade paranaense. Em 1949, sob argumento de que os índios eram poucos e já estariam “integrados” na sociedade nacional, o Estado e a União assinaram um acordo expropriando a maior parte das terras kaingang e guarani, anulando os decretos anteriores.³

Ao longo das últimas décadas, no entanto, depois de anos de programas equivocados de “desenvolvimento comunitário”, de corte e venda de madeira pelos agentes indigenistas, degradação das condições ambientais, a reivindicação da educação formal passou a ser feita pelas próprias comunidades indígenas do Estado (e de todo o país). Há muito tempo os índios passaram a vender sua força-de-trabalho fora das aldeias e a vender artesanato nas cidades para poderem sobreviver. O produto das roças familiares e das “coletivas”⁴ não é suficiente para fazer frente às necessidades. Atualmente os produtos que necessitam para sobreviver são obtidos no comércio, pois não podem mais viver da economia baseada na caça, coleta e pesca. O fato é que a dependência dos índios é uma realidade e grande parte dos adultos há muito tempo trabalha periodicamente para os brancos da região.

O PROJETO APEART/PERI: JOVENS E ADULTOS QUEREM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A APEART é uma organização não-governamental que desenvolve ações na área de educação popular no Estado do Paraná desde 1993. Inicialmente atendia

³ Mais informações sobre esse processo, consultar TOMMASINO, 1995.

⁴ Os técnicos da FUNAI desenvolvem roças “comunitárias” ou “coletivas” que têm como objetivo pagar as despesas da estrutura das TIs: compra de sementes, pagamento de insumos agrícolas, agrotóxicos, compra de máquinas e tratores, óleo diesel etc. Isso porque há muitos anos a FUNAI não possui orçamento do governo para as despesas dos Postos Indígenas. Cada família deve dispor um adulto para trabalhar na roça “comunitária”.

aos trabalhadores rurais – *bóias-frias*, sem-terra acampados, reassentados por baragens –, hoje a APEART atende também a segmentos sociais urbanos, através de sete projetos. O PERI (Projeto Educação Reviver Indígena) estendeu suas ações aos jovens e adultos das terras indígenas no Paraná desde 1995 e busca “construir um processo de alfabetização e escolarização específico e diferenciado às populações indígenas do Paraná, que valorize, respeite e resgate o referencial de cultura dos povos indígenas, dentro de um ensino bilíngüe para jovens e adultos indígenas”. (DOCUMENTO APEART/PERI, 2003)

Atualmente estão organizadas sete turmas com noventa e oito educandos kaingang e guarani nas seguintes Terras Indígenas: Apucarantina, Laranjinha, Mangueirinha, Rio das Cobras (aldeia Pinhal), Ocoy e Palmas.

O PERI promove o ensino supletivo⁵ de 1ª. à 4ª. série, no interior das terras indígenas visando atender os jovens e adultos que não concluíram o curso regular. Todos os educadores são indígenas da própria comunidade. Eles são treinados e orientados pedagogicamente pelos coordenadores e responsáveis pelo Projeto. Em 1997 foram implantadas classes de 5ª. à 8ª. série e Ensino Médio⁶ em algumas TIs da região norte. O Quadro 1 mostra a área de abrangência do Projeto PERI e o número de alunos atendidos desde 1997.

Tabela 1
Área de abrangência e número de educandos PERI 1997 a 2002

<i>Terra Indígena</i>	<i>Município(s)</i>	<i>Nº educandos 1ª a 4ª série</i>					
		1997	1998	1999	2000	2001	2002
Apucarantina	Londrina	18	18	18	26	-	14
Barão de Antonina	São Jerônimo	12	12	-	-	-	-
São Jerônimo	São Jerônimo	19	19	25	05	-	-
Laranjinha	Santa Amélia	-	-	16	-	-	07
Faxinal	Cândido de Abreu	21	-	-	-	-	-
Ivaí	Manoel Ribas/Pitanga	19	19	42	12	-	-
Marrecas	Turvo/Guarapuava	19	19	23	12	-	-
Rio das Cobras	Nova Laranjeiras	27	27	55	24	-	-
Mangueirinha	Mangueirinha e Chopinzinho	39	39	36	-	-	31
Queimadas	Ortigueira	26	26	33	-	-	-
Mangueirinha	Mangueirinha e Chopinzinho	-	-	-	07	-	-
Palmas	Palmas	-	-	-	-	-	12
Rio das Cobras – aldeia Pinhal	Espigão Alto do Iguaçu	-	-	-	-	-	20
Ocoy	São Miguel do Iguaçu	-	-	-	-	-	14
Total		200	200	285	86		98

Fonte: APEART/PERI. Londrina, 2003.

⁵ Como os professores são indígenas, o ensino é realizado usando-se a língua indígena e o português e não segue o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas mas os métodos utilizados pela APEART que é o método Paulo Freire. Por esse método, o professor inicia pela discussão dos problemas locais para os mais abrangentes.

⁶ Os professores da 5ª. à 8ª. séries são alunos da UEL (o Projeto APEART é um projeto de extensão universitária) e recebem algumas informações básicas sobre diversidade cultural e especificidades culturais dos alunos mas isso é insuficiente para que se realize de fato o ensino intercultural e as aulas são ministradas na língua portuguesa.

Em 2002 fizemos visitas a seis escolas do Projeto PERI em três aldeias guarani e três aldeias kaingang. Entre outras coisas diagnosticadas, percebemos que um dos problemas que afetam os alunos está relacionado com o trabalho. Muitos têm de trabalhar fora das aldeias para garantir o sustento da família e acabam faltando às aulas e mesmo desistindo. É importante ressaltar uma especificidade própria das populações indígenas, que é o casamento bem mais precoce do que em nossa sociedade. É comum as mulheres casarem-se aos quatorze/quinze anos e os rapazes a partir dos dezesseis. Essa é uma característica tradicional das culturas indígenas nas quais a socialização para o “trabalho” se completava logo após entrarem na puberdade: os homens já estavam aptos para caçar, pescar e sabiam fazer os instrumentos de trabalho; as mulheres também estavam aptas ao exercício de todas as atividades femininas. Esse costume ainda permanece (com tendência para aumento dessa idade) e, na maioria dos casos, os alunos das classes do PERI já são casados e muitos têm filhos para sustentar, o que os obriga a buscar trabalho fora das aldeias.

Em Mangueirinha e Palmas, os Kaingang saem para trabalhar no corte e transporte de *pinus* das grandes reflorestadoras e permanecem em acampamentos de lona ou barracões por períodos consecutivos de duas semanas inteiras longe das aldeias e, com isso, faltam às aulas. Muitos acabam desistindo. Os Guarani também trabalham fora, mas em sítios e fazendas próximas às aldeias. Segundo os educadores, o interesse dos alunos é muito grande porque querem empregos dentro da aldeia e mesmo nas cidades e, para isso, sabem que precisam ter ao menos o primeiro grau completo.

É importante ressaltar que cada vez mais os jovens indígenas têm, como projeto de vida, tornar-se funcionário da FUNAI (técnico agrícola, indigenista, motorista), da FUNASA (agente de saúde, enfermeiro, dentista, médico) ou professor das escolas de suas aldeias (com raras exceções as escolas das TIs possuem mais professores não-índios do que índios). Portanto, a grande aspiração dos jovens índios é ter um emprego fixo e alguns já se encontram nessa situação, incentivando a busca da escolarização e profissionalização.

O VESTIBULAR ESPECÍFICO: OS ÍNDIOS NAS UNIVERSIDADES

A realidade concreta mostra que as escolas indígenas do Paraná são muito precárias em termos de materiais didáticos e recursos bibliográficos, assim como a

⁷ É importante registrar que raramente os professores não-índios que ministram aulas nas escolas das aldeias freqüentam os cursos de capacitação em educação escolar indígena. Com a municipalização das escolas indígenas, as prefeituras não liberam os professores para fazerem os cursos de capacitação, muito embora haja interesse de vários professores. O argumento dos prefeitos e secretários municipais de educação é que não podem deixar as escolas fechadas por uma semana inteira no período regular de aulas. Por essa razão, a maioria dos professores não-índios das escolas localizadas em aldeias não conhecem nem a história nem a cultura e a língua de seus alunos.

formação de professores indígenas e não-indígenas⁷ é caracterizada por ações pontuais. Essa fragmentação dificulta a construção de uma formação integral realmente articulada com as especificidades culturais e com a necessidade de socializar efetivamente os conhecimentos indispensáveis à manipulação dos códigos falados e escritos na sociedade envolvente. Não obstante essa constatação, as comunidades indígenas sentem-se estimuladas a ingressar em cursos universitários. Em 2001, o governo do Paraná, por meio da Lei n. 13.134 (de 18 de abril), criou três vagas excedentes em cada universidade estadual destinadas exclusivamente a estudantes indígenas. Para tanto, instituiu o primeiro vestibular intercultural dos povos indígenas do Paraná, na tentativa de respeitar, valorizar e reconhecer suas especificidades culturais. Desde então, já foram realizados dois vestibulares específicos: no primeiro (2002) ingressaram quinze jovens que ficaram distribuídos em cinco universidades estaduais, no segundo, realizado em 2003, foram aprovados dezoito universitários indígenas distribuídos por seis universidades no Estado.

Os cursos escolhidos pelos candidatos ao vestibular são prioritariamente os das áreas de saúde (Medicina, Veterinária, Enfermagem) e os da área da educação (Licenciaturas, Pedagogia). Contudo, não há uma exclusividade dessas áreas, já que as opções são bastante variadas, existindo candidatos que optam por cursos de Administração, Direito, Informática, Música, Artes Cênicas etc. O vestibular específico é composto de provas sobre conteúdos básicos do ensino médio como: redação em português, inglês, matemática, física, química, biologia, história e geografia. Além disso, contém uma prova oral que é realizada frente a uma banca composta por dois professores universitários. O candidato lê em voz alta um texto de uma página e em seguida faz comentários revelando o seu entendimento sobre o conteúdo. A prova oral tem o propósito de garantir que a oralidade, que caracteriza a transmissão das tradições indígenas, seja reconhecida e valorizada como principal forma de educação entre os povos indígenas. A redação é escrita em português e as provas objetivas são mais curtas do que as provas comuns.

Para a obtenção da média final dos candidatos considera-se também a média geral do histórico escolar do Ensino Médio, que é somada às demais para a obtenção da classificação final. Assim sendo, o sistema é classificatório e não eliminatório, de modo que os primeiros classificados ingressam nos cursos que escolheram nas respectivas universidades.

DELINEANDO O PERFIL DOS VESTIBULANDOS: UMA PERSPECTIVA INTRODUTÓRIA

No vestibular de 2002 inscreveram-se quarenta e nove candidatos dos quais 59% eram mulheres e 41% homens. Em 2003, dos cinquenta e sete inscritos, essa proporção pesou favoravelmente aos homens que somaram 51%, (vinte e nove homens e vinte e oito mulheres). A maioria dos candidatos tem entre dezoito e vinte e oito anos de idade, sendo que os dois vestibulares apresentaram uma média em torno de 70% dos candidatos nesta faixa etária. Quanto ao estado civil, os dados do

segundo vestibular mostram um aumento de candidatos solteiros (de dezoito para vinte e quatro). Trata-se de um sensível acréscimo de seis para treze rapazes quando se compara com a presença de moças que permaneceu praticamente inalterada. Em termos percentuais aparece também uma leve tendência para a redução dos casados no vestibular de 2003 (de 59% para 57%). A Tabela 2 mostra alguns dados de nossa coleta.

Tabela 2

Etnias, faixa etária e estado civil dos vestibulandos por sexo. Ano 2002

Etnias	Casados		Solteiros		Separados		+ de 30 anos		até 29 anos		Total
	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	
Kaingang(1)	11*	13	02	08	-	02	05	08	08	15	36
Guarani(2)	03	02**	04	04	-	-	02	01	05	05	13
Total	14	15	06	12	-	02	07	09	13	20	49

* Foi incluído 1 na condição de “outro”; ** Declararam que “vive junto”.

(1) Há mestiços de Kaingang com Xokleng, Kaingang com Terena e Kaingang com Fulni-ô que foram incluídos como Kaingang por estarem incorporados na comunidade kaingang.

(2) Há mestiços de Guarani com Terena e Guarani com Kaingang que foram incluídos como Guarani, de acordo com as regras sociais guarani, ou seja, ter um ascendente guarani e viver de acordo com as regras sociais da comunidade guarani.

Tabela 3

Etnias, faixa etária e estado civil dos vestibulandos por sexo. Ano 2003

Etnias	Casados		Solteiros		+ de 30 anos		até 29 anos		Total
	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	
Kaingang(1)	13 ⁽¹⁾	12*	10	08	09	04	15	15	43
Guarani(2)	03 ⁽²⁾	05*	03	03	02	01	04	07	14
Total	16	17	13	11	11	05	19	22	57

* Foram incluídos como casados os que disseram “vivem junto”.

(1) Há mestiços de Kaingang com Xokleng, Kaingang com Terena e Kaingang com Fulni-ô que foram incluídos como Kaingang por estarem incorporados na comunidade kaingang.

(2) Há mestiços de Guarani com Terena e Guarani com Kaingang que foram incluídos como Guarani, de acordo com as regras sociais guarani, ou seja, ter um ascendente guarani e viver de acordo com as regras sociais da comunidade guarani.

É necessário explicar que o número relativamente alto de candidatos acima de trinta anos, tanto de homens como de mulheres, se deve a algumas razões de ordem situacional: são quase todos professores indígenas que já exercem o magistério nas escolas das aldeias e almejam ter curso superior. Com raras exceções, são também casados. Comparativamente à população dos vestibulandos não-índios, a idade dos candidatos índios parece indicar uma formação tardia. Isso se deve às dificuldades de concluir tanto o curso fundamental de 5ª. a 8ª séries quanto o segundo grau, que são feitos fora das aldeias.

Considerando ambos os sexos na faixa etária na casa dos vinte anos, nota-se que há uma concentração de 67% desses jovens no vestibular de 2002 e 72% no de 2003. A grande maioria das mulheres está com idade em torno de vinte anos, mas 59%⁸ delas já estão casadas. Ainda que sejam apenas evidências, parece-nos que a aspiração a um emprego fixo e a expectativa de prosseguir nos estudos podem estar contribuindo para que os rapazes⁹ protelem o casamento por algum tempo, no entanto as moças continuam se casando mais cedo. Considere-se também que as mulheres casadas são responsáveis por toda a educação dos filhos, portanto, é mais improvável que se dediquem, de modo prolongado, aos estudos.

Comparando esses índices, vemos que a maioria dos indígenas já se encontra na condição de casados, ao contrário da maioria dos vestibulandos não-índios. De fato, nas sociedades indígenas, em geral, os jovens casam-se mais cedo, a partir dos quatorze/quinze anos e não existe uma categoria equivalente a 'adolescente'. Os rapazes, quando entram na puberdade, já estão aptos para exercer todas as atividades de um adulto e, após os rituais de passagem, podem se casar. As meninas, quando têm a primeira menstruação, passam por um ritual e também estão aptas para se casar. Na região sul, com a necessidade de estudar e trabalhar, há, portanto, uma tendência para protelarem o casamento por alguns anos e é possível perceber que muitos vestibulandos, tanto rapazes como moças, ainda estão solteiros. Mesmo assim, nas aldeias percebe-se que prevalecem os casamentos precoces.

Um dos critérios para se inscrever no vestibular é o pertencimento étnico. A grande maioria afirma que seus pais pertencem à etnia kaingang (em torno de 70%), em seguida aparecem os guarani, com 30%.¹⁰ No vestibular de 2003 essa proporção

⁸ Estamos considerando 22% dos que responderam que "vivem junto" na categoria dos casados.

⁹ Para efeito deste ensaio, adotamos, arbitrariamente, o critério etário a fim de classificar como jovens os candidatos e candidatas com idade de dezessete a vinte e nove anos. Em certas situações os meninos de quatorze anos são considerados jovens, entretanto eles não estão abrangidos neste estudo porque o vestibular atinge jovens de mais de dezessete anos. Ressaltamos que, para as comunidades indígenas, a categoria juventude é definida segundo as tradições e costumes de cada etnia, por exemplo: os meninos devem comprovar, em rituais de passagem, que são possuidores de determinadas habilidades. As meninas desde a primeira menstruação são consideradas adultas e aptas ao casamento. A sociedade envolvente compreende juventude como uma categoria sócio-histórica, por isto é preciso considerar as implicações desse envolvimento na redefinição das juventudes indígenas, mesmo porque "juventude" constitui uma classificação ocidental que, originariamente, não tinha sentido nas sociedades indígenas.

¹⁰ Embora alguns candidatos sejam mestiços de etnia indígena com brancos, raros são os que assim se declaram. Isso pode ser explicado porque, em se tratando de "vestibular indígena", evidentemente, interessa-lhes declarar a ascendência indígena. Como bem sabemos, a identidade étnica é um conceito relacional e sujeita a manipulações,

entre as etnias, apresentou pequena alteração, porém manteve-se coerente com a população das duas etnias em que os Kaingang são maioria.

Com exceção de um rapaz que estudou o ensino fundamental em escola particular, a maioria esmagadora dos jovens completou o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Dos rapazes somente um estudou integralmente no período diurno e outro em grande parte de dia. Das moças 44% estudaram em período noturno e 22% no período diurno integralmente ou em grande parte. De modo geral, pode-se afirmar que os jovens na faixa etária dos vinte anos cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas regulares.¹¹ Das vinte e uma moças 40% recorreram ao supletivo no ensino médio e 60% ao regular. Dos vinte e dois rapazes, 82% concluíram o ensino médio regular e apenas 18% precisaram fazer o supletivo.

O paulatino aumento do interesse dos jovens indígenas pela formação universitária decorre da necessidade de ingressar no mundo do trabalho; para tanto entendem que a formação é indispensável a fim de superar a histórica perspectiva assimilacionista que alega integrar, porém, o faz de modo precário.¹² O trabalho está de tal modo presente entre as necessidades dos candidatos que é a prática que ocupa a maior parte do tempo de sua vida. As atividades de lazer, tais como esportes, pescarias, caçadas e visitas a parentes aparecem de modo muito secundário. Entre as mulheres a maior parte do tempo é ocupada com os cuidados da família, reafirmando a tradição que incumbe à mulher a educação das crianças.

Esses dados permitem entender que o jovem indígena postula o ingresso na universidade por absoluta necessidade de se inserir no mercado de trabalho em melhores condições de competir até mesmo com os profissionais que atualmente prestam atendimento às comunidades indígenas. Trata-se de um mercado de trabalho que inclui prestação de serviços médicos, odontológicos, educacionais, assistência agro-pecuária, entre outros que são exercidos por não-índios dentro das próprias comunidades indígenas¹³.

Os candidatos não negam seu pertencimento étnico, mas sofrem as consequências de uma longa história de etnocídios. Economicamente são dependentes do trabalho na roça ou assalariamento na região, mas permanecem muito pobres e não podem mais viver da caça, pesca e coleta, por não disporem mais dos recursos da natureza.

de acordo com cada contexto social. Por outro lado, há indivíduos que são mestiços de Kaingang com Xokleng, de Kaingang com Fulni-ô, Terena com Guarani e Terena com Kaingang; nestes casos optamos por adotar a perspectiva cultural indígena que incorpora os indivíduos estrangeiros na comunidade de adoção.

¹¹ Os homens e mulheres de mais de trinta anos tiveram que recorrer ao ensino supletivo, geralmente para cursar da 5ª. à 8ª. séries e principalmente para concluir o ensino médio.

¹² Martins (1997), social, discutindo a questão da exclusão social, entende que não há exclusão pura, existem vítimas de uma dinâmica social, política e econômica que inclui precariamente. Ainda que de modo marginal, os índios fazem parte da sociedade envolvente e se constituem vítimas de um processo social de marginalização também entendido como exclusão integrativa.

¹³ Em conversas informais foi possível notar que o curso de administração foi escolhido por um candidato que ingressou em 2002, porque ele entende que os próprios índios devem administrar a Funai.

Vários jovens indígenas já estão frequentando universidades particulares no Paraná por não terem conseguido desempenho suficiente para ingressar nas públicas. Isso comprova nossa análise sobre as deficiências na formação do ensino fundamental e médio. Os que ingressaram no vestibular de 2002 estão enfrentando vários tipos de dificuldades, como era lógico prever: de um lado, a qualidade insuficiente já apontada; de outro, as dificuldades advindas da diferença cultural propriamente dita, pois devem adaptar-se ao modelo ocidental de ensino e enfrentar todas as dificuldades de manutenção durante a formação.

PROBLEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ainda que o processo de inclusão dos índios nas universidades paranaenses tenha pouco mais de um ano, já é possível identificar pontos que merecem ser analisados com mais cuidado. Quanto ao vestibular específico, entende-se que a lei garante o ingresso de uns poucos índios, mas não garante a permanência dos mesmos, já que devem se adaptar à estrutura organizativa e pedagógica existente. A universidade, conservadora e burocrática como é, demora a estabelecer diálogo com outros sujeitos que não se enquadrem nos padrões e modelos previamente definidos e, por isso, resiste mais tempo a desordenar a lógica predominante.

A permanência dos estudantes depende de bolsas de estudos e da garantia de moradia na cidade, muitas vezes para si e para sua família já que os índios se casam e têm filhos desde muito jovens. Como não há uma política comum entre as universidades paranaenses, algumas oferecem melhores condições de permanência criando comissões de acompanhamento, estabelecendo novas modalidades de estágios. É importante considerar que o poder público estadual determinou a dotação de recursos orçamentários estabelecendo o valor mensal de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) a título de bolsa de estudos para cada estudante indígena, independentemente de ser casado ou não. De modo geral, os universitários ficam subordinados ao assistencialismo da Funai que alega não dispor de recursos.

Os estudantes indígenas sofrem as mesmas injunções que os não-índios, no entanto, devido às características culturais e trajetórias escolares (que geralmente resultam de um ensino médio precário) exigem acompanhamento mais direto, a fim de que a inclusão precária não resulte em exclusão absoluta. Tal acompanhamento visa reduzir as conseqüências do fracasso escolar, especialmente para que não seja utilizado como justificativa para estigmatizar ainda mais os índios, reforçando a ordem vigente que se mantém, embora ressignificada em muitos aspectos, praticamente inalterada ao longo da história de contato.

Os índios almejam não apenas inserção na sua comunidade como profissionais qualificados, mais do que isso demonstram o desejo de ganhar espaço no mundo do trabalho ordenado pela lógica capitalista, da qual não conseguem escapar. É possível pensar, então, que as sociedades indígenas estão vivendo um mo-

mento de transição significativa no modo de inserção na sociedade nacional. A escolarização e profissionalização certamente vão acelerar o processo de urbanização das populações indígenas, fenômeno que vem ocorrendo nas últimas décadas em todo o país.

Fala-se muito em educação intercultural tomando os povos indígenas como o foco central dessa proposta. Considerando que a interculturalidade caracteriza as relações entre as diversas nações indígenas, entende-se que é preciso rever a base epistemológica sobre a qual está assentado o conhecimento científico que se põe como superior às demais formas de conhecimento. Para além das atitudes classificatórias e hierarquizantes é preciso estabelecer o diálogo. O ensino e a educação escolar na perspectiva intercultural implicam alterar o padrão normativo que conduz as práticas pedagógicas bem como a racionalidade que preside os saberes e fazeres escolares em todos os graus de ensino.

Levando em conta as práticas integracionistas e assimilacionistas que caracterizam a história do contato, emerge uma certa hesitação diante dessa política de inclusão. Seria novamente uma forma de excluir integrando precariamente ou incluir para excluir por dentro? Estar alerta com relação a essa questão sugere uma constante vigilância contra as armadilhas que o Estado projeta quando propõe o “direito à diferença”. Nesse sentido, o sistema de cotas pode dissimular ainda mais a necessária e real inclusão. Seria, então, o sistema de cotas para índios nas universidades mais uma forma de amparo que se soma a uma série de outras perversidades escamoteadas sob o signo do assistencialismo?

Ainda assim, com tantos problemas, desafios e dúvidas, é importante ressaltar também as dimensões mais positivas que a inclusão dos índios nas universidades está suscitando. Os jovens afirmam que “os mais velhos estão pedindo opinião daqueles que estão nas universidades”, indicando que, entre eles, o diálogo está se disseminando. A convivência de jovens índios nas universidades e nas casas de estudantes universitários certamente estimulará relações interculturais desencadeadas no calor do cotidiano escolar. Esse diálogo, ainda que tímido, pode constituir-se como o ponto desencadeador de relações interculturais baseadas no reconhecimento e valorização das diferenças culturais.

Os críticos da inclusão de índios na universidade apegam-se ao argumento de que esse tipo de política não resolve a questão. Efetivamente não resolve o problema da impagável dívida social, contudo, foi em razão dessa política que o debate se tornou público e ganhou certa relevância, inclusive entre os universitários. Não fosse isso, talvez tivéssemos que esperar mais 500 anos para a sociedade sensibilizar-se quanto a essa questão. Outros críticos entendem que seria mais prudente investir no sistema público de ensino fundamental e médio a fim de garantir igualdade de condições para ingresso nas universidades. Embora seja impossível discordar dessa posição, parece fácil e confortável esperar que sejam melhoradas as condições e a qualidade do ensino fundamental e médio. Mas, enquanto isso não se concretiza, é preciso tomar medidas que possam responder mais rapidamente às demandas sociais.

As diretrizes da educação nacional subdividem-se entre educação indígena (com diretrizes próprias) e não-indígenas. Sendo assim, torna-se imprescindível que as escolas não-indígenas, especialmente as que recebem escolares índios, sejam estimuladas inclusive com recursos, a desenvolver propostas educacionais de interculturalidade, para que os agentes escolares tenham oportunidade de conhecer e reconhecer as diferenças e desigualdades.

Longe de aceitar passivamente qualquer nova forma de assistencialismo é preciso ressaltar que grupos sociais imersos numa história de exclusão apresentam uma soma de dificuldades que se estendem desde as condições objetivas até as subjetivas. Em dado momento da história, é preciso recusar-se a esperar mais 500 anos para reverter a perversidade dos etnocídios e de todas as outras formas de extermínio ocorridas na história brasileira.

Universidade inclusiva não significa que seja necessariamente justa. O conhecimento que se produz e se transmite nas universidades tem algumas características muito básicas: é branco, euro-ocidental, cristão e masculino. É preciso que outras comunidades de pertencimentos étnicos diferenciados também sejam construtoras dos conhecimentos que precisam ser veiculados nos corredores das universidades, até porque, sem essa alternativa, não se estabelecerá o diálogo intercultural.

TERRITÓRIO TRIBAL E SIGNIFICADO DO 'TRABALHO' NAS SOCIEDADES INDÍGENAS

O objetivo desta parte é mostrar o significado do 'trabalho' nas sociedades indígenas e na sociedade capitalista. Ao fazer isso, queremos mostrar os principais dilemas e as contradições enfrentados pelos indígenas na atualidade. De um lado, o Estado vem propondo políticas públicas para as Terras Indígenas de projetos de "etnodesenvolvimento" auto-sustentáveis. De outro, a política de educação intercultural. O que está por trás dessas políticas? Não pretendemos esgotar a análise, mas apenas colocar algumas questões que, à primeira vista, podem nos levar a acreditar que, finalmente, os povos indígenas terão um lugar ao sol nesta sociedade pluriétnica e pluricultural.

É importante mostrarmos a concepção indígena de território e a diferença entre a categoria 'trabalho' nas sociedades indígenas e na sociedade capitalista para podermos refletir sobre a escolarização e a profissionalização dos jovens índios na atualidade. Começaremos esclarecendo que nos vocabulários indígenas não há um conceito equivalente ao trabalho no sentido capitalista, isto é, reificado e separado do homem. Usaremos então o termo trabalho entre aspas.

Se podemos falar em economia indígena, esta se orienta em direção oposta à nossa: a terra e os recursos naturais e sociais pertencem a todos e cada sociedade estabelece as formas e normas sociais de acesso a eles sendo condição única de acesso a pertinência ao grupo. Como são sociedades que não se organizam pelo sistema de mercado, os bens produzidos circulam por meio do sistema de parentes-

co e, nessas sociedades, todos acabam tendo acesso aos bens necessários à sobrevivência, sejam crianças, velhos ou adultos. O parentesco (*kindred*), nessas sociedades, aparece como uma relação social de cooperação e não-violência e “ser parente” quase sempre está relacionado com “bondade” (*kindness*) ou “viver em paz” colocando “o parentesco como uma base fundamental para o raciocínio humano pacífico” (SAHLINS, 1974, p. 22-23). Sintetizemos o que é, então, o “trabalho” na sociedade indígena:

O trabalho tribal não é um trabalho alienado. [Já] vimos que não é alienado dos meios de produção ou do produto. Na realidade, a relação do homem de tribo com os meios de produção e produtos acabados geralmente excede a posse como a conhecemos, indo além da posse mundana até uma ligação mística. A terra é um valor espiritual, uma Fonte beneficente [...]

Essas associações místicas refletem outro aspecto do trabalho: ele não é alienado do próprio homem, separável do seu ser social e transacionável em diversas unidades de força de trabalho despersonalizada. Um homem trabalha, produz, em sua capacidade como ser social, como marido e pai, irmão e companheiro de linhagem, membro de um clã, de uma aldeia. O trabalho não se desenvolve separadamente dessas existências como se tivesse uma existência diferente. ‘Trabalhador’ não é um status em si mesmo, nem ‘trabalho’ uma categoria real da Economia tribal. Em outras palavras, o trabalho é organizado por relações ‘não-econômicas’ no sentido convencional, pertencendo mais à organização geral da sociedade. O trabalho é a expressão de um parentesco e relações de comunidades preexistentes, [é] o exercício dessas relações (SAHLINS, 1974, p. 22-23).

A utilização da mão-de-obra dos Guarani no território paranaense é muito antiga: exerceram vários trabalhos nas reduções jesuíticas nos séculos XVI e XVII; foram mateiros e canoieiros de várias expedições exploradoras nos séculos XVIII e XIX; abriram as estradas que ligavam os aldeamentos entre si; produziram roças para sua subsistência e para abastecimento das expedições que tinham como ponto de referência o Aldeamento de São Pedro de Alcântara no século XIX. Os Guarani eram considerados índios ‘mansos’, isto é, “pacificados” e não atacavam os núcleos fundados pelos conquistadores brancos, como faziam os Kaingang que só foram “pacificados” a partir da segunda metade do século XIX.

As políticas indigenistas do Estado, ao mesmo tempo que impunham o modelo capitalista de produção e trabalho aos Guarani e Kaingang aldeados, desestruturavam a economia indígena. Vamos, então, dar alguns exemplos concretos das diferenças existentes no Paraná.

É importante lembrar que tanto a cultura guarani quanto a kaingang possuem um conceito de terra muito diferente de como a conceituamos. Eles têm uma concepção mítico-cosmológica em relação à terra ancestral: é a terra dos antepassados, onde estão enterrados seus parentes e seus umbigos, é uma dádiva dos deuses e não pode ser objeto de comercialização nem troca.

Para os Guarani, o seu território tribal é o *Tekohá*. Melià e Almeida nos explicam a concepção de *tekohá*:

Os Guaraní ocupam terras com características ecológicas bem constantes. São terras mais aptas para seus cultivos de milho, mandioca, batata, feijão, abóboras. Essas terras oferecem um horizonte ecológico muito bem definido cujos limites dificilmente são rompidos.

[...]

A estrutura fundamental de um Tekohá e a relação de seus espaços se apresentam deste modo: um monte preservado e pouco perturbado, reservado para a caça, a pesca e a coleta de mel e de frutas silvestres; umas faixas de terra especialmente fértil para fazer as roças e os cultivos, e por fim um lugar onde será erguida a grande casa comunal, com seu grande pátio aberto, ao redor do qual crescem alguns pés de banana, de târtaço, de algodão e de urucú. São estes três espaços: monte, roça e aldeia que servem para avaliar a boa terra guarani. (MELIÁ, 1989, p. 336-337)

O Tekohá, [...], não é apenas a terra [...]. Ao Tekohá está associada a casa (Óy), as relações com seus parentes; é onde enterram seus mortos, onde rezam, onde radica a possibilidade de exercer o direito divino de fazer suas roças (kokoé): são os animais de caça e, eventualmente, o rio onde se pesca. [...] (ALMEIDA, 1985, p. 10).

A concepção de território para os Kaingang remete ao mito dos heróis civilizadores *Kamé* e *Kairu* que saíram do interior da serra *Krijijimbé*. Diz o mito que cada um trouxe um grupo de *gente* cujos filhos e filhas se casaram e os que restaram casaram-se com os de um terceiro grupo, os *Kaingang*. Os Kaingang estabeleceram-se próximos à serra mítica e, não por acaso, os Kaingang expandiram-se ao longo da Serra Geral que corta transversalmente os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A sociedade kaingang organiza-se internamente em duas metades – *Kamé* e *Kairu* – que são opostos e complementares. Essa divisão simbólica das metades permite a vida em sociedade e toda ela é baseada na lógica de complementaridade e hierarquia entre as metades. No ritual dos mortos (*Kikikoí*), as metades trocam serviços cerimoniais, o rezador e dançarinos de uma metade rezam e dançam nos fogos da outra metade. Na cosmologia kaingang, não apenas os humanos são classificados em *Kamé* e *Kairu*, mas também os reinos animal e vegetal.

A organização das atividades de subsistência entre os Kaingang baseia-se na família extensa: o chefe de família, os filhos solteiros, os genros e as filhas, casadas e solteiras. A residência kaingang é matrilocal, isto é, o genro vai morar na casa/aldeia do sogro e a descendência é patrilinear, ou seja, os filhos pertencem à metade do pai. Toda a organização das atividades de subsistência – caça, pesca, coleta e agricultura – guardam coerência interna com essa estrutura social. Algumas atividades são próprias dos homens (a caça, por exemplo, é atividade dos homens), outras das mulheres e há ainda aquelas em que ambos os sexos participam ou há tarefas que são masculinas e outras femininas como é o caso das roças de coivara onde os homens fazem o corte de árvores, a queima e o arroteamento do solo e as mulheres plantam e fazem a colheita.

O registro da utilização da mão-de-obra dos Kaingang de São Jerônimo da Serra iniciou-se ainda no período provincial, quando os Kaingang abriram a Estrada

do Cerne, ligando o Aldeamento de São Jerônimo a Curitiba. De lá para cá, a utilização de mão-de-obra kaingang pelos fazendeiros dos arredores foi constante e crescente à medida que as terras indígenas foram sendo expropriadas, invadidas e espoliadas de suas florestas e da biodiversidade nelas existente.

No caso de nossa sociedade consideramos ‘trabalho’ apenas as atividades imediatamente produtivas: preparar o solo, plantar, colher e consumir. Na cultura guarani a esfera social dominante é a religiosa e isto quer dizer que toda a vida guarani é permeada de religiosidade. Isso ocorre quando analisamos a “economia” guarani. Quando os Guarani fazem uma roça de milho, por exemplo, as várias atividades – a escolha e preparo do solo, a sementeira, os vários momentos do crescimento das plantas (quando o milho está verde e pode ser consumido, quando está maduro) – são precedidos por rezas que eles chamam de *mongaraí*. Pois bem, essas rezas são consideradas pela antropologia econômica tanto atividade religiosa quanto econômica, visto que são partes inerentes do processo de produção do milho. Quer dizer, a atividade econômica está embebida ou incrustada no sistema religioso e é inseparável dele (POLANYI, 1974).

A natureza também não é neutra. Ao contrário, para os Kaingang os animais e os vegetais também são classificados em metades *Kamé* e *Kairu* e são seus parentes simbólicos. Eles respeitam a natureza porque se concebem parte dela, são da mesma substância. Cada elemento do meio ambiente – rios (*goio*), matas (*nen*), montanhas (*krín*) – possuem seus espíritos guardiões chamados *Tán: goio tán, nen tán, krín tán* (TOMMASINO, 2002, p. 88). Da mesma forma para os Guarani há os “donos” das matas, dos montes e dos penhascos, dos campos de cultivos, dos caminhos e especialmente dos animais de caça. Há seres sobrenaturais – *Kurupí, Kurupira* – que protege os animais e castiga os caçadores que matarem mais do que necessário (MELIÀ, 1989, p. 328). Essas visões de mundo explicam porque os povos indígenas mantiveram as florestas intactas durante mais de 10 mil anos vivendo neste continente. Eles desenvolveram sistemas sofisticados de manejo ambiental e nunca lhes faltaram alimentos para mais de cinco milhões de pessoas que aqui viviam no século XVI. Os europeus e seus descendentes com sua outra visão de mundo, segundo a qual o homem se coloca fora da natureza e superior a ela, destruíram em 500 anos, praticamente todas as florestas do sul do país, tornando impossível aos índios manterem seus padrões de vida tradicionais. Hoje vivem precariamente nas aldeias, trabalham como bóias-frias e estão na miséria.

Agora, depois de se lhes tirarem quase todas as terras e devastado a sua biodiversidade, discutem-se a necessidade de os povos indígenas terem de desenvolver projetos de auto-sustentabilidade nessas mesmas e pouquíssimas terras. Para se ter uma idéia mais concreta, diz Oliveira Filho (1995, p. 77) que no Paraná as taxas de ocupação por imóveis rurais é de 98,6%, o que significa dizer que as demandas indígenas (por terra) são de apenas 1,4%. Dessa maneira só podemos pensar que essa “autosustentabilidade” se dará por meio do trabalho na forma capitalista.

Vejam, então, o que é trabalho em nossa economia e como Marx (1974) fala da essência do trabalho na sociedade capitalista e o fenômeno da alienação.

O que, então, constitui a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o fato de que o trabalho é exterior ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser essencial; e que, portanto, no seu trabalho ele não se afirma, mas se nega não se sente contente, mas infeliz, não desenvolve livremente sua energia física e mental, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. O trabalhador, por conseguinte, só se sente ele mesmo fora do seu trabalho, e o seu trabalho surge como exterior a si mesmo. Ele se sente à vontade quando não está trabalhando, e quando está trabalhando não se sente à vontade. Seu trabalho, portanto, não é voluntário, mas coagido; é trabalho forçado. Não é, portanto, a satisfação de uma necessidade; é meramente um meio de satisfazer necessidades exteriores. Seu caráter surge claramente da constatação de que no momento em que não existe compulsão física ou de qualquer outro tipo, o trabalho é evitado como uma praga... Finalmente, o caráter exterior do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que não é dele, mas de algum outro, que não pertence a ele e que, através dele, pertence [...] a outra pessoa. [...] da mesma maneira a atividade do trabalhador não é sua atividade espontânea. Pertence a outro; é a perda de sua individualidade (MARX, 1974, p. 126-127).

Analisando as relações de trabalho dos indígenas em seus contextos, seja dentro das TIs ou fora delas, não há dúvida de que são relações capitalistas. Por outro lado, vimos que a busca da escolarização de profissionalização é uma coerção externa, como dizem eles, “é uma necessidade” para poderem sobreviver e é também a aspiração dos jovens índios.

Essas experiências recentes de escolarização e profissionalização dos índios trazem algumas indagações e preocupações a respeito das conseqüências culturais para esses povos. De um lado, não podem mais viver dos recursos naturais seja por não disporem de terras suficientes seja porque os recursos (matérias-primas, alimentos, remédios) não mais existem. Portanto, os jovens e adultos de praticamente todas as terras indígenas necessitam vender a força-de-trabalho no mundo dos brancos para poderem sobreviver. As necessidades impostas pelo contato obrigam-nos a obter renda para todas as necessidades: para comer e vestir, comprar material escolar, pagar despesas de transporte e outras.

Pode-se dizer que ao perderem o maior de seus territórios, perderam junto o “supermercado”, o “açougue”, a “farmácia” e a “escola” que tinham. Hoje, são vendedores de sua força-de-trabalho como qualquer outro trabalhador não-índio pobre e com pouca ou nenhuma escolarização. Mesmo vivendo nas terras indígenas, jovens e adultos já estão inseridos no mercado de trabalho há mais de um século, mas isso não os transformou culturalmente em brancos. Quando são explorados como trabalhadores assalariados (temporários ou fixos) certamente são alienados de sua produção e de si mesmos, mas a renda, uma vez obtida, circula internamente segundo regras sociais culturalmente estabelecidas. No entanto, já foi observado que nas próprias TIs já encontramos a constituição de uma diferenciação social entre os assalariados que têm emprego fixo (professores, motoristas, auxiliares de saúde) e os demais. Se levarmos em conta que muitos dos jovens que estão se profissionalizando terão de viver como trabalhadores fora de sua comuni-

dade, as próprias condições externas poderão impor maior afastamento de suas famílias e padrões de solidariedade entre parentes. Os casamentos interétnicos naturalmente aumentarão e os jovens, estando fora de suas aldeias, aderirão ao sistema de seus cônjuges não-índios cujos filhos serão socializados segundo o padrão ocidental.

Como então conciliar essa coerção ao trabalho, no sentido capitalista, sem aspás, com o que diz o artigo 231 da Constituição: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”?

Gostaríamos de lembrar que estivemos na T.I. Ivaí no final de 2002 e ouvimos o discurso de uma anciã que, diante de sua fogueira de chão, nos dizia em altos brados e na língua kaingang, mais ou menos o seguinte:

(...) pois é, o governo diz que é para todas as crianças irem para a escola. Por isso, elas não vão mais para as roças com seus pais, não aprendem mais a caçar, pescar e coletar, não sabem fazer mais nada que os ‘antigos’ sabem fazer. Porque agora, têm de estudar. Gostaria de saber se, quando todos eles tiverem estudado, se o governo vai dar emprego para todos? Porque eles não aprenderam a viver como “os antigos”.

Esta preocupação, portanto, é mais das sociedades indígenas que conhecem bem a sociedade dos *fóg kuprí* (homem branco em kaingang) e *juruá* (homem branco em guarani). Eles também têm as mesmas dúvidas que nós e com toda razão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ruben Thomaz de. *Relatório sobre a situação dos Guarani-Mbyá do Rio Grande do Sul: a questão das terras*. Brasília: DF. GT. FUNAI, Portaria 1852-E de 11/04/1985.
- BOUTIN, Leônidas. Colônias militares da Província do Paraná. *Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense*, Curitiba, v. 33, p. 13-67, 1977.
- DURHAN, Eunice. O lugar do índio. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 11-19.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: SAHLINS, Marshall. *Sociedades tribais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- MELIÀ, Bartomeu. A experiência religiosa guarani. In: *O Rosto Índio de Deus*. São Paulo: Vozes, 1989. Tomo I, série 7: Desafios da religião. p. 293-347.
- OLIVEIRA FILHO. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola*. Brasília: DF. MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 61-81.
- POLANYI, Karl. El sistema económico como proceso institucionalizado. In: GODELIER, M. (Org.). *Antropología y economía*. Barcelona: Anagrama, 1974. p. 155-178.
- RELATÓRIO da Povoação Indígena de São Jerônimo. Rio de Janeiro: SPI/Museu do Índio, 1923.

RELATÓRIO da Povoação Indígena de São Jerônimo. Rio de Janeiro: SPI/Museu do Índio, 1926.

SAHLINS, Marshall. *Sociedades tribais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

TOMMASINO, Kimiye. *A história dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade jê meridional em movimento*. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. A ecologia dos Kaingang da bacia do Tibagi. In. MEDRI, Moacyr E. et al (Eds.). *A Bacia do Tibagi*. Londrina, 2002. p. 81-100.

_____. A educação escolar indígena no Paraná. *Revista Mediações*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 71-98, jan./jun. 2003.

Abstract: *This text focus on the main conflicts and dilemmas experienced by the native youth of Paraná, when they opt for the schooling as a way to guarantee the professionalization and insertion in the work market. However, this option implies on facing conflicts that emerge from the tension created between their own social and cultural world and that of the whole society. This article discusses the different native conceptions about economy, social organization and work in contrast to the capitalist conception, showing the meaning of the existent contradictions between the native settlements and the cities. Also, this work questions the native educational politics that declare themselves as inclusive of the cultural diversity, although they have not yet surpassed the integrationist perspective.*

Keywords: *native youth; work; education and college education*