



SERÁ O **LETRADO** AINDA UM DOS NOSSOS?

Os resultados da escolarização entre os
Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul

VERONICE LOVATO ROSSATO

SERÁ O LETRADO AINDA UM DOS NOSSOS?

**Os resultados da escolarização entre os Kaiowá
e Guarani em Mato Grosso do Sul**

VERONICE LOVATO ROSSATO

VERONICE LOVATO ROSSATO

SERÁ O LETRADO AINDA UM DOS NOSSOS?

**OS RESULTADOS DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS KAIOWÁ
E GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL**

Diálogo Freiriano
Veranópolis – RS
2020

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão - Brasil
Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Financeiro: Maria Aparecida Nilen
Diagramação: Renan Fischer
Capa: Tatiane Klein
Fotos: Veronice Lovato Rossato

FICHA CATALOGRÁFICA

R827	Rossato, Veronice Lovato. Será o letrado ainda um dos nossos? Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guaraní em Mato Grosso do Sul. / Veronice Lovato Rossato. 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. ISBN 978-65-87199-10-8 1. Educação indígena. 2. Índios da América do Sul - Educação - Brasil. 3. Antropologia educacional. I. Título. 2020-2012	CDD 371.82998081 (Edição 22)
------	--	------------------------------


Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNP] 20.173.422/0001-76]
Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro
CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS
dialogar.contato@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98447.1280

Dedico este livro aos meus amigos, colegas e professores Kaiowá e Guarani pela amizade e carinho que tenho recebido ao longo de todos estes anos de convivência, através dos quais cresci como profissional e, acima de tudo, como ser humano.

Gratidão a todos e todas que acreditaram em mim, me incentivaram e me ajudaram a realizar esta pesquisa e transformá-la em livro, especialmente ao meu irmão Nivaldo, ao meu orientador Antonio Brand e ao meu amigo Levi, por suas palavras generosas na introdução da obra. Também agradeço às minhas queridas filhas Ana Rosa e Landi Aramí pelas suas existências, sem as quais não haveria razão para a minha.



*“O universo pluriversal
de raízes culturais
de cada comunidade humana
é fonte aberta de florescimento
da sensibilidade criadora, da consciência crítica:
é o húmus
que fertiliza as possibilidades
de construção da cidadania,
das emancipações humanas.*

[...]

*Toda aventura
criadora e transformadora
na vida humana,
em sua pluridimensionalidade,
se engravida
no vigor das raízes culturais
que nutrem cada povo,
dando sentido e cor à sua história”.*

Miguel Almir Lima de Araújo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	25
OS KAIOWÁ E GUARANI.....	35
1.1 Contexto Histórico.....	35
1.2 Modo de ser e de viver tradicional dos Kaiowá e Guarani – “ñande reko”.....	47
1.2.1 Identidade.....	51
1.2.2 Espiritualidade.....	61
1.2.3 Educação indígena.....	69
AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS, SEUS MODELOS E SUAS LEIS.....	81
2.1 Uma escola para os índios.....	81
2.2 A luta por uma escola dos índios: um novo paradigma.....	89
2.3 A educação escolar no contexto dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul.....	99
OS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KAIOWÁ E GUARANI.....	128
3.1 A escola segundo os escolarizados kaiowá e guarani.....	129
3.1.1 Papel da escola.....	130
3.1.2 A imagem do “letrado”.....	136
3.1.3 Conteúdos, habilidades e competências da escola.....	141
3.1.4 A escola, o trabalho e a qualidade de vida.....	157
3.1.5 Futuro dos filhos.....	169
3.1.6 A influência da escola sobre o sistema kaiowá e guarani.....	172
3.2 A escola segundo os mais velhos kaiowá e guarani.....	192

CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
DUAS DÉCADAS DEPOIS.....	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239
GLOSSÁRIO.....	255
ÍNDICE REMISSIVO.....	258





APRESENTAÇÃO

Veronice Lovato Rossato nos brinda com a publicação de sua pesquisa de Mestrado, atualizada e ampliada em diversas passagens, e que teve como título original **Os Resultados da Escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o *Letrado* ainda um dos nossos?”**. Trata-se de uma brilhante pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, orientada pelo saudoso professor Dr. Antônio Jacó Brand, cuja leitura é fundamental para o entendimento do processo de constituição e desenvolvimento da educação escolar bilíngue e intercultural entre os Guarani e Kaiowá no MS, de acordo com o paradigma do respeito à diversidade, consolidado a partir da Constituição de 1988. Trata-se de uma contribuição original na medida em que incorpora e analisa importantes percepções dos professores kaiowá e guarani que participaram das primeiras experiências de escolarização e da articulação do movimento dos professores indígenas, focadas no rompimento do paradigma integracionista, hegemônico nas práticas das instituições de ensino, realizadas pelo poder público e por missionários até a década de 1980 no MS.

Os dados apresentados na pesquisa remontam a 1985, quando Veronice iniciou sua atuação como formadora de professores guarani e kaiowá. No início as ações se davam fora da regulação do sistema formal de educação, pois o ensino diferenciado, bilíngue e intercultural não era recepcionado pelo Estado naquele momento. Então, o trabalho se iniciou como uma experiência piloto de formação de alfabetizadores indígenas em língua guarani, num programa paralelo e ‘alternativo’ à escola oficial, contando com o apoio do Conselho Indigenista Missionário - CIMI. O ambiente político da época era marcado pelo esforço de abertura política, após o longo período de exceção imposto pelo regime militar. A sociedade civil buscava se reorganizar e os movimentos sociais produziam experiências

educacionais mais democráticas, que pudessem futuramente ser incorporadas às políticas públicas do Estado democrático.

Experiências em educação alternativa, como a ocorrida em MS, da qual Veronice foi protagonista central, estavam sendo desenvolvidas em diversas partes do Brasil e da América Latina, inspiradas na pedagogia libertária desenvolvida por Paulo Freire, que gozava de enorme prestígio entre os educadores alternativos. O trabalho de Veronice se orientava por uma visão pluralista e diferenciada de educação, e procurava criar instrumentos para que os próprios indígenas fossem os protagonistas do processo, visando à implantação de uma escola realmente indígena, específica, bilingue e intercultural. A orientação era pela valorização da cultura, língua, história e os processos próprios de aprendizagem dos Kaiowá e Guarani.

O trabalho pioneiro ganhou fôlego quando o texto da Constituição Federal de 1988 estabeleceu o marco legal que garantiu o direito à *diferença* e à *autonomia*, cabendo ao Estado o dever de proteger e viabilizar esses direitos junto aos povos indígenas. Inicia-se então a luta do movimento indígena para a escrita e a aprovação da legislação escolar indígena complementar, da qual Veronice participou ativamente, junto com o movimento dos professores indígenas. Isto foi fundamental para que os novos princípios adentrassem nas práticas educacionais realizadas pela FUNAI e pelo Estado e municípios, que por muito tempo insistiram na continuidade do modelo integracionista. Todo esse cenário em disputa constitui o plano de fundo no qual se movimentavam os sujeitos da pesquisa aqui apresentada.

A publicação dessa pesquisa é de fundamental importância pois permite, a partir da perspectiva dos próprios Kaiowá e Guarani: a) ampliar a compreensão da história do início do processo de universalização da escolarização nas comunidades kaiowá e guarani no Território Etnoeducacional Cone Sul de MS; b) identificar como se deu o surgimento de novas práticas pedagógicas, em diálogo com as formas organizacionais próprias, com os conhecimentos indígenas e com a língua Guarani; c) conhecer as primeiras articulações para o surgimento e organização do Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani; d) situar conquistas e avanços, mas num esforço reflexivo que não se furta a reconhecer os dilemas, desafios e

ambiguidades em relação à educação escolar kaiowá e guarani. Muitos desses dilemas persistem até os dias de hoje, numa dinâmica que não cessa de se transformar e criar novas demandas, como por exemplo os concursos específicos para professores indígenas e a demanda de gestão mais autônoma das escolas indígenas.

Mesmo não constituindo o objetivo central da pesquisa, Veronice traz importantes dados históricos sobre o surgimento do Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani. Apresenta seus embates e suas conquistas iniciais, no empenho que se desdobra até os dias atuais para que o Estado assegure e proporcione a formação específica para os professores indígenas, a produção de materiais didáticos e as condições para o desenvolvimento das atividades de ensino nas escolas indígenas.

Grande esforço é despendido na identificação das concepções kaiowá e guarani a respeito dos conhecimentos a serem veiculados na escola, e que, crê-se, possibilitariam transitar, conectar e, às vezes, opor o sistema de conhecimento kaiowá e guarani – *ava reko* – e o sistema de conhecimento da sociedade nacional – *karaí reko*, o que faz da escola um campo marcado por conexões e articulações cosmopolíticas. Nesse sentido, o livro expõe e analisa as expectativas de lideranças, professores, pais e alunos em torno do processo de escolarização, que produz o que identificamos como Kaiowá e o Guarani “letrado”, ou “*Ietrao*”, como normalmente se pronuncia. A reflexão é conduzida principalmente a partir da interlocução com os professores indígenas que atuaram como principais protagonistas no processo. Assim, Veronice vai tecendo a rede de significados e percepções que gravitam em torno da escola. Trilhando as expectativas e os sonhos de pais, alunos e professores, identifica a esperança por eles manifesta de que a escola seja o espaço de discussão e resolução dos problemas e dilemas enfrentados nas comunidades atuais, onde se vive o modo de ser atual – *teko pyahu*, marcado por profundas e frequentes interações com a língua portuguesa e dependência crescente do trabalho remunerado das instituições públicas de seguridade social.

Como mencionado anteriormente, Veronice acompanhou de forma engajada o avanço da universalização da escolarização das crianças

Kaoiwá e Guarani, consolidado a partir da década de 1980. Esteve sempre presente nos debates sobre a formação de professores indígenas e do movimento dos professores. O diferencial de seu trabalho é que soube trazer, de modo exemplar, essa experiência para discussão apresentada no presente livro, como pesquisadora, atenta, criativa, rigorosa e competente. A formação dos professores e implantação da educação escolar indígena são processos em andamento, em constante transformação, e nada se pode dizer de modo conclusivo sobre qual o perfil de escola que se consolidará entre as comunidades. Os debates continuam. No contexto atual, novos atores entram em cena, como a presença dos índios evangélicos, vinculados a igrejas pentecostais. Interessante registrar que muitos ex-alunos indígenas, com os quais Veronice atuou como formadora, seja nos projetos pilotos informais; no Curso Normal Médio Indígena *Ára Verá*; no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu; ou nas inúmeras formações realizadas no movimento, entraram na pós-graduação (Mestrado ou Doutorado) e hoje dão continuidade às reflexões acumuladas durante todo esse processo. O livro de Veronice nos permite compreender melhor como todo esse movimento começou e como vem se transformando. Essa transformação ela nos brinda através de atualizações, ao longo do texto, em notas de rodapé e nos anexos.

A questão formulada no título original da pesquisa - “**Será o Le-
trao ainda um dos nossos?**” - permeia as reflexões desenvolvidas por Veronice, conduzida com profundidade e destacada sensibilidade para as percepções dos agentes centrais do processo de escolarização por ela analisado. Defendida em 2002, circula de modo mais restrito entre pesquisadores. Já inspirou e continua inspirando uma geração de pesquisadores, não só da área de educação, mas em dissertações e teses nas áreas como antropologia, geografia e história. A publicação em formato de livro permite agora disponibilizar o texto para um público mais amplo, permitindo que um número maior de pesquisadores e gestores públicos se beneficiem das contribuições da pesquisa, que já tem gerado significativos impactos, tanto na pesquisa como na gestão de políticas públicas.

Os estudos em antropologia muitas vezes registram o que definem como “presente etnográfico” para se referir ao período de tempo em que o pesquisador ficou exposto ao convívio e interlocução direta com os sujeitos da pesquisa. A autora iniciou seu convívio com os Kaiowá e Guaraní em 1985, atuando em experiências alternativas de alfabetização conduzida pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Posteriormente passou a atuar como professora concursada no Estado, atuando sempre no Curso Normal Médio Indígena *Ára Verá*, iniciado em 1999. Trata-se de um “presente etnográfico” que cobre cerca de 35 anos, de intensa participação no indigenismo e convivência próxima com os professores kaiowá e guarani, participando de suas alegrias, conquistas, lutas e dores.

Tive a oportunidade de dialogar com Veronice ao longo destes 35 anos, sou extremamente grato por tudo que pude aprender com ela, tanto pela leitura de seus textos como pelas correções e sugestões que faz nos textos que escrevo. A leitura dos materiais didáticos que prepara, as aulas compartilhadas, os muitos debates e discussões, sempre foram oportunidades de intensa aprendizagem. Aproveito para agradecer pelo que aprendi em nossas conversas e com a leitura do presente texto. Com a palavra, os leitores.

Prof. Dr. Levi Marques Pereira - UFGD





INTRODUÇÃO

O interesse pela questão indígena começou desde a infância, quando observava os índios na reserva do outro lado do rio ou andando pelas ruas de minha cidade, no Rio Grande do Sul. Durante o tempo da faculdade, na pastoral universitária, tive oportunidade de fazer estudos de análise de conjuntura, desde o ponto de vista dos oprimidos, conhecendo, então, um pouco da situação dos povos indígenas brasileiros. Depois, como jornalista, a partir de 1982, conheci o trabalho do Conselho Indigenista Missionário, órgão da igreja católica, no qual me engajei como missionária leiga, em 1985, para trabalhar junto aos Kaiowá e Guarani¹ de Mato Grosso do Sul, especialmente na área da educação escolar.

Desde então, a minha história de vida e profissional passou a ser também a história da luta dos Kaiowá e Guarani pela construção de uma educação escolar de acordo com a sua realidade sociocultural, começando pela formação de professores indígenas, atividade na qual permaneci até 2018, como professora efetiva da rede estadual de ensino, atuando num curso de nível médio para habilitação de professores kaiowá e guarani.

Não é uma história linear, mas cheia de tensões e conflitos, de ambiguidades e incertezas, na qual os indígenas, antes não-sujeitos de escolhas que envolvessem situações de contato, como a escola, começaram a perceber-se com possibilidades de serem sujeitos de sua história, pela própria via escolar, coisa antes jamais vislumbrada. Até então – como ainda hoje em

¹ Estas duas etnias pertencem à grande nação *Guarani*, da qual fazem parte as três parciaisidades atuais: os *Mbyá*; os *Nandéva* ou *Ava Chiripá* que, no Mato Grosso do Sul, se autodenominam apenas como *Guarani*; e os *Kaiowá* que, no Paraguai, se autodenominam *Pãĩ Tavyterã*. Alguns autores também incluem os *Chiriguano*, da Bolívia, como uma parcialidade *Guarani*. Para a ortografia das etnias uso as iniciais maiúsculas quando estas palavras tiverem a função de sujeito (ex.: os Kaiowá e Guarani) e minúsculas quando a função for de adjetivo (ex.: professores kaiowá e guarani).

muitos casos – a escola era tratada pelo poder constituído, seja público, seja das igrejas, como um instrumento privilegiado para a integração dos índios à sociedade nacional, anulando suas identidades como etnias diferenciadas, para torná-los cristãos, ou para incorporá-los à massa de trabalhadores assalariados, liberando suas terras para a oligarquia dominante².

Com certeza não era isso que a sociedade envolvente não-índigena veiculava junto aos índios, e sim passava a idéia sedutora de que a escola lhes daria a possibilidade de alcançar o mesmo estatus social e econômico dos brancos³, de “melhorar de vida”, de “ser alguém”, de “arranjar um emprego”, de serem, enfim, “civilizados”, discurso presente até hoje (2019) em muitas comunidades indígenas e mesmo junto a encarregados oficiais da educação escolar, sem o necessário discernimento crítico da situação.

Diante desse tipo de pressão, que entre os Kaiowá e Guarani já dura mais de 90 anos, parecia “óbvia” a hipótese de que a educação escolar entre os Kaiowá e Guarani, segundo o modelo colonialista, interfere e altera o ñande reko ou teko katu (nosso modo de ser e de viver - autêntico e verdadeiro) dos Kaiowá e Guarani (religião, língua, valores, comportamento e organização social tradicionais). Esta interferência levaria os índios a rejeitarem esse modo de vida e até sua própria identidade étnica, afastando-os, inclusive, de suas comunidades e procurando integrá-los ao modo de vida da sociedade envolvente.

Por outro lado, apesar das tentativas de implantar uma escola indígena específica, gerenciada pelos próprios Kaiowá e Guarani, adequada à sua realidade e cultura, percebia-se que este novo modelo escolar não apresentava, aparentemente, resultados favoráveis à manutenção do teko katu, nem à melhoria da qualidade de vida. Ou seja, também não estaria conseguindo desenvolver um bilinguismo cultural⁴. Então, seria a escola uma instituição inútil?

² As políticas de educação escolar no contexto das sociedades indígenas serão apresentadas no capítulo 2.

³ Brancos, para os índios, são todos os não-indígenas, independente da raça a que pertencem.

⁴ Bilinguismo cultural pode ser entendido como a situação em que a pessoa se utiliza de dois códigos culturais, não necessariamente na mesma intensidade, nem ao mesmo tempo.

Durante este tempo de convivência com os Kaiowá e Guarani, principalmente junto aos professores indígenas, enquanto ia conhecendo-os mais, penetrando em sua intimidade cultural, percebia, porém, que havia algo que escapava ao controle das instituições, gerando outra hipótese, contrária à primeira: os Kaiowá e Guarani, apesar de aparentemente “civilizados” e “letrados”, continuavam identificando-se como Kaiowá ou Guarani e sendo reconhecidos e prestigiados por suas comunidades. Esta percepção parecia estar de acordo com o que afirmava Melià (1991), segundo o qual, apesar de tanto tempo de imposição destas políticas, visando a descharacterização e a extinção dos índios e de suas culturas, principalmente através da escola e das igrejas, os Kaiowá e Guarani “*criaram mecanismos para seguir sendo o que são*”, ou conforme Monteiro (*apud* CUNHA, 1992, p. 475), para “*a permanente recriação de sua identidade e de seu ‘modo de ser’, frente a condições progressivamente adversas*”.

Diante de tantas contradições e ambiguidades, percebi a necessidade de fazer uma investigação mais aprofundada sobre o resultado da escola para os Kaiowá e Guarani, o impacto que ela ocasiona na vida deste povo. Olhando para o contexto de sua cultura material e imaterial, algumas questões ajudariam a detectar a influência da escola no modo-de-ser e de viver dos Kaiowá e Guarani: Como vivem os escolarizados e como se relacionam com a sua família? Como educam seus filhos? Continuam identificando-se como Kaiowá ou Guarani? Continuam falando e ensinando a língua Guarani para seus filhos? Qual é a sua religião? Dão retorno para suas comunidades, ou simplesmente as abandonam? Como se comportam na e com a comunidade? O que pensam sobre o modo de vida de seus pais e avós e sobre o seu próprio? Como passam a ser tratados pelos seus patrios e qual passa a ser o seu lugar sócio/político e cultural?

Do ponto de vista das expectativas geradas pelas influências externas, destaco as seguintes, para perceber estes resultados: As políticas da educação escolar têm conseguido seus objetivos? Qual estatus que os

Pode ser entendido também como “diálogo intercultural” ou, simplesmente, “interculturalidade”.

Kaiowá e Guarani têm alcançado ao passar pela escola? Melhorou sua qualidade de vida? Estão conseguindo “competir” no mercado de trabalho? Conseguem emprego? Que tipo de emprego? Em qué os conteúdos escolares têm contribuído para resolver os seus problemas e necessidades, ou os de sua família ou de sua comunidade, ou, simplesmente, para entender o mundo que os rodeia? Era esse o futuro que esperavam para si próprios e para suas famílias?

Entendi que seria necessário ir além do aparente percebido e buscar compreender as próprias concepções dos escolarizados Kaiowá e Guarani e como eles mesmos interpretam sua inserção no mundo escolarizado, ou como reagem à inserção da escola em seu mundo sócio-cultural.

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo geral analisar o impacto da escola no modo de ser e de viver dos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul. Ou seja, propus-me a verificar o papel da escola no processo da dinâmica cultural dos Kaiowá e Guarani no MS, descobrindo até que ponto os escolarizados se identificam com sua etnia, com seu modo-de-ser tradicional⁵, senão na cultura material, pelo menos no imaginário. Para isso, analisei as concepções que os Kaiowá e Guarani em geral e particularmente os escolarizados têm sobre suas vidas, e como elas são reelaboradas em função de suas vivências (em nível individual, familiar e comunitário), principalmente escolares, mas não exclusivamente, quanto a vários itens, como qualidade de vida, mudanças culturais, valorização e preservação da identidade étnica, sua aceitação, enquanto “letrado”, pela sua família e comunidade.

⁵ As expressões “tradicional” ou “tradição” estão sendo consideradas, neste trabalho, como aquele modo de ser, próprio dos Kaiowá e Guarani, que busca seus referenciais no passado (*tekoyma*), o qual, conforme Brand, “segue *informando o presente*”. “Modo de ser tradicional” ou, como dizem os próprios Kaiowá e Guarani, *nãnde teko*, é um conceito usado como sinônimo para as expressões *teko katu* (modo de ser e de viver autêntico e verdadeiro), *teko marangatu* (modo de ser religioso), ou *teko porã* (modo de ser bom). Para Sahlins e Barros, “tradições” são “*compreensões preexistentes da ordem cultural*”, que podem ser “*reinventadas através da adequação do passado ao presente, [...] resignificadas*” (MATO GROSSO, 1997, p. 28-29). Não se trata, portanto, de algo estático no passado, mas constantemente reinventado pelos sujeitos.

A escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu, principalmente, sobre pessoas que passaram pela escola, de preferência os de maior escolaridade. A maior parte dos escolarizados daquela época era de ex-alunos das primeiras turmas (1983-1987) do ensino fundamental completo, formados na Escola Francisco Meireles, da Missão Evangélica Caiuá⁶, em Dourados. Outros são egressos de outras escolas da região. Nestes casos, já havia decorrido tempo razoável para que tivessem encaminhado um “futuro” para eles e para suas famílias. O modelo escolar destas escolas, na época em que estes alunos as frequentaram, refletia a política colonialista, que busca integrar os índios à sociedade nacional. Os demais sujeitos escolarizados são ex-alunos da Escola Guarani e Kaiowá da Reserva de Amambai, que passou a oferecer Ensino Fundamental completo a partir de 1993. Era uma escola indígena, que pretendia ser “diferenciada”⁷, construída na esteira do novo paradigma da educação escolar indígena, viabilizada, principalmente, a partir de 1988, sob os auspícios da nova Constituição Brasileira. Os outros depoentes são pessoas mais velhas, geralmente não escolarizados ou com muito pouca escolaridade, entre os quais alguns *capitães* e *ex-capitães*, além de *caciques* kaiowá e guarani⁸. Algumas destas pessoas foram sujeitos da pesquisa de Brand (1997), no recorte que aborda a questão escolar.

O principal procedimento utilizado para a coleta dos dados deste trabalho foi através de entrevista, de roteiro aberto, com escolarizados kaiowá e guarani, para detectar seu pensamento a respeito da escola em suas vidas, sua influência no modo-de-ser e de viver tradicional, em sua

⁶ A Missão Evangélica Caiuá, de origem norte-americana, instalou-se em Dourados no ano de 1928, com objetivo de estabelecer “*escolas de alfabetização, instrução cristã, instrução de higiene e agricultura, oferecendo-se às populações indígenas toda a assistência física, intelectual, social, moral e espiritual que for possível*” (Livro de Atas da Missão nº 1, apud BERNARDES, 1999, p. 4).

⁷ Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p.25), a escola indígena deve ser específica e diferenciada “*porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena*”.

⁸ *Capitão* é o maior cargo indígena de chefia da comunidade, em vigor desde a época do Serviço de Proteção ao Índio – SPI; *cacique* ou *ñanderu* são pessoas cuja função atualmente é apenas religiosa e/ou de cura.

identidade étnica⁹, em sua qualidade de vida, de suas famílias e das suas comunidades de origem, bem como suas expectativas quanto ao futuro desejado. Também foram registradas as condições objetivas em que estes escolarizados e suas famílias se encontram e sua inserção na comunidade. Além disso, procurei fazer um contraponto com o pensamento de pessoas mais velhas, as quais também analisam o papel da escola e as alterações decorrentes deste novo veículo cultural no modo de ser e de viver tradicional do povo kaiowá e guarani.

Foi realizado um total de 41 entrevistas com escolarizados, dos quais, 16 continuaram os estudos além do ensino fundamental. O destaque para a escolha dos entrevistados é que estes escolarizados são os primeiros que atingiram maior nível de escolaridade entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. Nas entrevistas foram levantadas as suas histórias de vida, além das opiniões de alguns deles a respeito das questões propostas na pesquisa. Os dados gerais sobre a vida dos entrevistados escolarizados constam de quadro em anexo.¹⁰

Para a análise dos depoimentos foi utilizada a técnica de “*análise de conteúdo*”, como proposta por Bardin (1977, p. 9), por ser:

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” e que oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Segundo esta autora, o fundamental não é o que “*a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula, dados o seu contexto e as suas circunstâncias*” (idem, p. 21). E o que o comportamento e os discursos dos Kaiowá e Guarani dizem está influenciado pelo lugar que eles ocupam no tempo e no espaço histórico e geográfico, considerando seus referenciais

⁹ Segundo D’Angelis (VEIGA e SALANOVA, 2001, p. 44-45), “*Uma etnia [...] é um grupo de pessoas de uma mesma origem que partilham uma mesma identidade, se reconhecem e são reconhecidos como um grupo ou comunidade humana diferente das demais*”. O conceito de “identidade étnica” será melhor abordado em outro momento.

¹⁰ Em 2019, a maioria destes escolarizados pesquisados formou-se em cursos superiores; três concluíram mestrado e um está cursando, sendo que outros têm especialização em alguma área da educação.

culturais e suas relações internas e externas. Este lugar ocupado pelos Kaiowá e Guarani está descrito nos dois primeiros capítulos, segundo estudos já realizados anteriormente e acrescidos das observações etnográficas e análises da pesquisadora.

O trabalho está organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo consta o contexto histórico dos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, situando o processo de confinamento territorial e cultural a que foram submetidos pelos novos colonizadores e seus governos, cuja lógica não é a mesma que a deles. Esclarece também as consequências deste processo em seu modo de ser e de viver (*nãnde reko*) peculiar e único, enquanto uma identidade étnica que busca na tradição os referenciais para iluminar o presente alterado pelas circunstâncias e torná-lo viável, tendo em vista a busca de um futuro que se situa não só na dimensão material, mas também imaterial.

No segundo capítulo aparece o contexto escolar em que esta sociedade indígena estava inserida à época da pesquisa, considerando a conjuntura histórica educacional do Brasil e de Mato Grosso do Sul, com seus modelos político-ideológicos e suas influências na legislação da educação escolar indígena e nas práticas das escolas que atendem os Kaiowá e Guarani. Para ilustrar estas práticas, foi descrito o contexto das duas escolas em áreas indígenas que, na época, ofereciam ensino fundamental completo a alunos indígenas: a Escola Francisco Meireles, de Dourados (durante a década de 1980), e a Escola Guarani e Kaiowá Coroa Sagrada, de Amambai (durante a década de 1990), que são também as escolas por onde passou a maioria dos escolarizados que fizeram parte desta pesquisa.

No terceiro capítulo são analisados os resultados da escola junto aos Kaiowá e Guarani, considerando as concepções dos velhos, que se espelham na tradição e, particularmente, as concepções dos próprios escolarizados e o seu modo de vida. Finalmente, tentei responder a questão proposta no título do trabalho: “Será o *letrado*¹¹ ainda um dos nossos?”, ou seja, continuam os escolarizados identificando-se como Kaiowá ou Guarani?

¹¹ “*Letrado*” era uma expressão usada pelos Kaiowá e Guarani para identificar o escolarizado.

Determinados termos usados pelos entrevistados, tais como *ca-
cique*, *rezador*, *capitão*, *crente*, *branco* e outros, além das palavras ou ex-
pressões na língua Guaraní, estão escritos em *itálico*.



OS KAIOWÁ E GUARANI

1.1 Contexto Histórico¹²

Os Guarani¹³ se constituem um dos povos indígenas de maior presença territorial no continente americano. Vivem espalhados pelo Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil. São divididos em três grupos: os *Mbyá*, no litoral, com uma população estimada, segundo a FUNAI (2002), em 10 a 11 mil pessoas; os *Avá-Chiripá* ou *Ñandéva*, no interior dos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraguai, estimados em cerca de 9 mil pessoas (2002); e os *Pãi Tavyterã* ou *Kaiowá*, no Paraguai e Mato Grosso do Sul. Estes últimos, na época da pesquisa, eram cerca de 35 a 40 mil pessoas, dos quais 24.523 (ROSSATO e NANTES, 1999, p.15) residiam na região da Grande Dourados/MS, incluindo a presença, em pequeno número, de *Guarani Ñandéva*, únicos na região que se autodenominam, simplesmente, como *Guarani*¹⁴. Atualmente, este povo contabiliza 65 mil pessoas, em Mato Grosso do Sul (EMGC/ Cimi, 2016).

Os atuais Kaiowá e Guarani de MS são considerados descendentes dos *Itatim*, “descobertos” em 1548. Os que não foram atingidos pelos “encomendeiros”¹⁵, ou pelos bandeirantes, ou reduzidos nas Missões pelos

¹² Informações extraídas de autores como Azevedo, Brand, Brand e Pereira, Chamorro, Meliá, Meliá, Grumberg e Grumberg, Schaden.

¹³ O termo *Guarani*, neste caso, como já mencionado, refere-se à grande nação Guarani, da qual fazem parte as três parcialidades atuais. Segundo o Mapa Guarani Continental (2016), são mais de 280.000 pessoas unidas por uma língua e cultura comuns, distribuídas em 1.416 comunidades, desde o litoral do Atlântico até a região pré-andina. A maior parte da população Guarani – 85 mil pessoas – vive no Brasil espalhada por onze estados brasileiros. (EMGC/ Cimi, 2016).

¹⁴ E serão assim tratados ao longo do texto.

¹⁵ A “encomenda” era uma forma oficial de exploração da mão de obra indígena, através da qual “aldeias inteiras de Guarani eram ‘doadas’ a colonos que os empregavam na agricultura e na extração do ouro” (BRAND e PEREIRA, 2000, s/p).

jesuítas a partir de 1632, preferiram esconder-se no mato. Eles eram conhecidos como *Caaguá* (habitantes da mata), denominação dada pelos colonizadores para grupos guarani bem distintos: “*Substituye las autodenominaciones de las parcialidades para no retener sino el aspecto de marginalidad de quien vive fuera del espacio ‘politico’ colonial*” (MELIÀ, GRÜNBERG e GRÜNBERG, 1976, p.169). São aqueles Itatin “*no colonizados ni misionados, pero en contacto con la colonia y la misión; ahí estribaría su identidad y su diferencia*” (idem, p.168), os quais seguiram nas matas até o século 20.

Ocupavam, desde o século 18, um território (*ñane retã*) bastante amplo e fértil, que se estendia pela região oriental do Paraguai e pelo cone sul de Mato Grosso do Sul, região da Grande Dourados (até o Rio Apa), numa área de, aproximadamente, 40 mil km², habitat dos Pãi/Kaiowá, a atual configuração dos antigos *Caaguá*. Estabeleceram contato com os “brancos” a partir da definição dos limites entre portugueses e espanhóis, por volta de 1777 e, com mais intensidade, após a guerra do Paraguai, que terminou em 1870.

Os Kaiowá e Guarani viviam em pequenas aldeias - *tekoha* - espalhadas pelo território. Congregavam uma ou várias famílias extensas, sendo chefiadas por um líder religioso (*tekoaruvicha*)¹⁶. *Tekoha* é o lugar (*ha*) onde se realiza o *teko* – sistema¹⁷, cultura, lei, costumes, modo de ser e de viver específico dos Kaiowá e Guarani –, ou ainda “*o lugar e o meio em que se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani*” (MELIÀ, 1989, p.336) e “*fundador de sua identidade*” (BRAND, 1997, p.124). Este lugar específico, para ser viável, supõe uma terra específica,

¹⁶ *Tekoharuvicha*: *Tekoha*= aldeia; *ruvicha*= liderança. Hoje são denominados de “rezadores” ou “caciques”.

¹⁷ *Nosso sistema* é uma expressão usada pelos próprios Kaiowá e Guarani, referindo-se ao *ñande reko*. ‘Sistema’: Conjunto de padrões reciprocamente ajustados, destinados a orientar e regular o comportamento dos membros de uma sociedade./Hábito ou costume peculiar de cada criatura (MICHAELIS, 2000, p.1952-1953).

não qualquer terra nem de qualquer tamanho, boa para a agricultura e suficiente para abrigar a/as famílias extensas com toda sua parentela¹⁸, tendo, para cada uma, espaço para a roça nova e antiga¹⁹, para as casas com seus pátios, mais a mata, capoeira ou campo e água. A terra é para os Kaiowá e Guarani “*uma instituição divina oferecida pelo deus criador com exclusividade à comunidade que nela reside*” (AZEVEDO, 1991, p. 17), sustentada pela inter-relação de espaços e valores econômicos, sociais, religiosos e políticos próprios, que compõem o *ñande reko* (“nosso jeito de ser e de viver”) ou *nosso sistema* tradicional. Esta concepção de terra é “*o esteio da identidade deste povo*” (idem, p. 18), cujos princípios vêm sendo negados e inviabilizados pela espoliação de seus *tekoha* tradicionais e pelo confinamento a que estão submetidos.

Em 1882 instalou-se em todo território pái/kaiowá a Cia. Mate Laranjeiras, usando os índios como mão de obra²⁰ para a extração da erva-mate, que era nativa nesta região. Esta Companhia dominou na região até 1943, mas significou “*importante elemento de proteção do território kaiowá*”, pois era “*um grande empecilho para a penetração de outros contingentes de colonizadores*” (BRAND, 1993, p. 51). Também no final do século 19 chegaram os primeiros migrantes gaúchos, iniciando a instalação de fazendas de gado, mas, como se fixaram nos campos, eles não interferiram diretamente onde estavam os índios, pois estes ocupavam as matas. Começava, assim, a disputa pelas terras que faziam parte do território Kaiowá e Guarani.

¹⁸ A população de cada aldeia podia variar bastante, porém, dificilmente ultrapassava um total de 300 a 400 pessoas.

¹⁹ A roça era baseada no sistema da *coivara*, que supõe a rotatividade das áreas de plantio, com o descanso da terra depois de um determinado tempo, para que a mesma pudesse se recuperar.

²⁰ Pimentel Barbosa, em 1927, relata que, na região de Iguatemi, a proporção de índios Kaiowá trabalhando na extração da erva era de 75% em relação aos operários não-índios (Apud BRAND, 1993, p. 49).

Com objetivo de liberar as terras para a colonização, de 1915 a 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão do governo federal²¹ reservou oito pequenas áreas de terra para os Kaiowá e Guarani de, no máximo, 3600 hectares cada, em toda região da Grande Dourados, somando 18.297 hectares. A escolha destas áreas não levou em conta “a localização dos tekoha tradicionais, mas sim a concentração maior de índios, muitas vezes em função dos trabalhos da Cia. Mate Laranjeiras” (idem, 1993, p.67) e estrategicamente próximas a um núcleo urbano²². A primeira reserva demarcada foi a de Amambai, com 3.600 ha, mas logo sofreu a primeira redução, perdendo mais de 1000 ha. As demais são: Dourados, Caarapó, Limão Verde, Takuapery, Sassoró, Porto Lindo e Pirajuí. Estas duas últimas foram reservadas para os Guarani-Nandéva e as demais para os Kaiowá²³.

Entretanto, as aldeias tradicionais começaram a ser realmente atingidas e “atropeladas”, a partir da década de 1940, com o início do desmatamento sistemático em toda região – os próprios índios eram a mão de obra para as derrubadas – para a implementação definitiva da colonização nas terras dos Kaiowá e Guarani. Primeiro foi a instalação da Colônia Agrícola Nacional (CAN) pelo então Presidente Getúlio Vargas, em 1943, na região da Grande Dourados, que atingiu em cheio as aldeias onde moravam os Kaiowá do Panambizinho²⁴. As demais aldeias, localizadas nas outras regiões de mata, começaram a ser destruídas a partir de 1950/1960, principalmente para a instalação das fazendas de gado. Enquanto necessários como mão de obra barata e disponível, os Kaiowá e Guarani podiam

²¹ O SPI foi criado em 1910 e extinto em 1967, surgindo, então, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1972. A ideologia integracionista sempre orientou as ações destes órgãos em todo país. “O trabalho do SPI e depois da FUNAI buscou, de forma inexorável, a integração das populações indígenas em nossa sociedade, mediante a incorporação de seus territórios e suas riquezas, ou, se analisado do lado dos índios, a sua desintegração e seu desaparecimento como sociedades etnicamente diferenciadas” (BRAND, 2000, p. 3).

²² A Reserva de Dourados fica a 5 km do centro da cidade de Dourados.

²³ Hoje, os dois grupos se misturam bastante em praticamente todas as áreas, por isso diz-se “áreas kaiowá/guarani”.

²⁴ O Panambizinho tinha uma área de 60 hectares, equivalentes a dois lotes da CAND, no município de Dourados, para onde se refugiaram os índios quando suas aldeias foram tomadas pela reforma agrária. Em 1995, o governo demarcou a terra para eles, com 1240 hectares.

ficar tranquilos em suas terras; mas concluído o desmatamento, eram sumariamente expulsos.

Empreendeu-se, então, com o apoio dos órgãos oficiais (SPI e depois FUNAI), um processo relativamente violento de redução territorial e confinamento compulsório, que durou até o início da década de 1980, com a transferência sistemática e forçada das diversas aldeias Kaiowá e Guarani para dentro das oito pequenas reservas demarcadas pelo governo. Mas, tal como na época dos encomendeiros e das reduções, algumas aldeias resistiram ao confinamento das reservas, instalando-se nos fundos das fazendas que ainda não haviam sido desmatadas.

No entanto, o impacto do confinamento se tornaria insuportável quando, a partir da década de 1970, com a segunda migração de gaúchos para esta região, começava a mecanização das lavouras para o plantio de soja, provocando “o fim das aldeias refúgio [...] nas últimas matas onde os Kaiowá se refugiavam” (idem, 2000, p. 5).

Mas é também nesta década, mais precisamente a partir de 1978, com o apoio da Igreja Católica e de organizações não governamentais (ONGs), que começa a luta para interromper essa prática histórica. Após muitos anos de expulsões e retornos, finalmente, em 1984, duas comunidades kaiowá conseguiram o reconhecimento de suas terras, as primeiras demarcadas depois de 1928. Desde então, os Kaiowá e Guarani reivindicam mais de 100 áreas tradicionais (BRAND, 1997, p. 302-338).²⁵

A falta de terra é, obviamente, o grande problema para os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul. O impasse maior para o modo específico dos Kaiowá e Guarani está nas oito reservas demarcadas até 1928, onde se encontra a população das dezenas de aldeias destruídas durante as últimas décadas. É justamente nestas reservas que os índices de suicídios de jovens

²⁵ Entre os anos 1980 a 2000, conforme o Mapa Guarani Continental (2016), “as comunidades guarani recuperaram a posse de 11 terras de antigas aldeias que, juntas, somam um total de 22.450 hectares”. Segundo Crespe (2015, p. 140), são 37 terras indígenas guarani e kaiowá: sendo 17 registradas em cartório, com processo finalizado; cinco estão homologadas; cinco são declaradas; duas identificadas; e oito em estudo. De 2015 a 2019, de acordo com a Funai, são quatro terras delimitadas e 13 em estudo. São, portanto, um total de 44 áreas indígenas. (MOURA, 2019)

de até 20 anos se mantêm elevados e constantes. As transformações dentro destas áreas reservadas são algo que desafia o modo-de-ser tradicional (*tekoyma*) dos Kaiowá e Guarani, causando problemas e alterações na economia, na organização política e familiar e na relação com o sobrenatural, inviabilizando a religião tradicional.

Observa-se, nas reservas, a sobreposição de lideranças, uma vez que estão ali concentradas diversas aldeias e famílias extensas, cada qual com seu sistema de chefia: os *capitães*²⁶ se sobrepõem aos líderes religiosos (*caciques/rezadores*), mas com muita dificuldade de administrar as reservas e resolver os problemas ali existentes. Antes, os *teko haruvicha* garantiam seu poder com apoio da parentela que formava o *teko ha*. Mas sua autoridade era baseada no prestígio adquirido pelo serviço prestado à comunidade e através da oratória e do convencimento. Hoje os *caciques/rezadores* estão acuados e desprestigiados, principalmente por causa do esfacelamento da família extensa que lhes dava sustentação²⁷. Por outro lado, o poder e o prestígio dos *capitães*²⁸ vêm, em grande parte, de relações fora da comunidade, especialmente com o órgão oficial e outros setores externos com os quais mantêm relações de cooperação e de onde vêm os recursos que ele distribui. Atualmente, a elevação do nível de demandas na administração das áreas está exigindo a convocação, para o cargo, de indivíduos com outro tipo de qualificação, o que tem sido buscado entre os jovens escolariza-

²⁶ Cargo instituído pelo SPI, em 1924, cuja nomeação, destituição, função e poder eram atribuídos pelos funcionários do órgão oficial. Esta prática seguiu oficialmente até 1990, mas continua sendo assumida pelos indígenas, inclusive nas áreas retomadas.

²⁷ Na aldeia Panambizinho, onde, apesar das condições adversas, estão reunidas duas grandes famílias, os chefes religiosos mantinham suas funções e seu prestígio até meados dos anos 2000, quando faleceram.

²⁸ Diretamente vinculada à figura do *capitão* foi instituída a *polícia indígena*, compondo uma hierarquia militar, com *soldados*, *cabos* e *sargentos*, para garantir a autoridade do capitão perante os outros índios que não fazem parte de sua parentela. Hoje, a polícia local da cidade mais próxima é acionada, inclusive reivindica patrulhamento policial na reserva de Dourados.

dos, os quais estão disputando com os capitães mais tradicionais, e utilizando novos parâmetros de legitimidade, tais como a eleição através do voto²⁹, e não mais o consenso, como era a prática tradicional.

Estas demandas tanto mais se acentuam quanto mais mudanças ocorrem na economia tradicional, baseada na agricultura de *coivara*, na coleta, na caça e na pesca, inviabilizada pelo confinamento. Em decorrência da superpopulação, que reduz o espaço disponível, o ecossistema das reservas está completamente alterado, provocando o esgotamento de recursos naturais importantes para a qualidade de vida numa aldeia Kaiowá e Guaraní. A mata desapareceu por completo, sendo substituída pelo colônio ou braquiária³⁰, e assim, em alguns lugares não há mais nem lenha para o fogo; a água é pouca ou está poluída e as nascentes comprometidas pela falta de proteção verde. Além de pouca terra para plantar, o solo está enfraquecido e bastante prejudicado pela erosão, sem contar a mecanização das lavouras para o plantio de soja e milho, praticada por algumas famílias. Ocorre também, dentro das reservas, problemas de concentração fundiária, especialmente em Dourados, enquanto que para algumas famílias só sobra um pequeno lote do tipo urbano. Também começava, em 2002, a se disseminar pelas áreas indígenas a prática da compra e venda de lotes de terra entre os indígenas. Nas áreas retomadas, cuja mata foi derrubada pelos fazendeiros, só sobrou pasto, inviabilizando a agricultura tradicional e outros recursos econômicos. Neste caso, uma das alternativas encontradas pelos indígenas tem sido o arrendamento para donos de gado, prática ilegal, mas bastante praticada. Desde 2019, o governo federal passou a liberar as terras indígenas para o plantio de soja por arrendatários.

Assim, com o comprometimento das condições que viabilizariam a economia própria dos Kaiowá e Guaraní, a miséria, a fome, as doenças, o suicídio e a violência tomam conta de muitas famílias, que, aliadas às alterações no sistema de chefia tradicional, geram, cada vez mais, uma

²⁹ Esta prática é usada com bastante frequência, inclusive com estratégias muito conhecidas da sociedade mais ampla, tais como a “compra de votos”, com recursos oriundos de cestas básicas ou outros benefícios geralmente conseguidos junto aos políticos ou poder público.

³⁰ Tipos de capim próprios para o gado, plantados nas fazendas.

estratificação social entre os Kaiowá e Guarani, algo unimaginável no *tekoyma*. Isso se acentua também com o aumento da escolarização e a ocupação de postos de trabalho como funcionários públicos (professores, gestores, agentes de saúde e outros). O crescimento do poder aquisitivo de algumas famílias, gera novas categorias sociais entre eles. É comum ouvi-los dizer que fulano é ‘rico’ e que sicrano é ‘pobre’.

“O deslocamento espacial sempre foi a grande estratégia kaiowá [guarani] para a superação de conflitos e tensões internas” (BRAND, 2000, p.6). O fenômeno do “*oguata*” (caminhar, peregrinar), dentro do território Kaiowá e Guarani (ñane retã), tendo em vista a busca de outro lugar para construir novas aldeias, ocorria *“toda vez que determinadas condições tornavam indesejável a permanência naquele local”*, tais como, desentendimentos internos, práticas de feitiço, excesso de doenças, “[...] *desgaste da terra, esgotamento dos recursos naturais e, portanto, das condições de subsistência*” (idem, *ibidem*).

Hoje, no entanto, o deslocamento em busca de novos espaços tem sido quase impossível, uma vez que seu território foi drasticamente reduzido, aumentando, na mesma proporção, as razões para “*oguata*”. Como não têm mais para onde ir, com a maximização dos conflitos e tensões internas, geradas pelo confinamento, também aumenta, consideravelmente, a violência e os desequilíbrios, principalmente nas reservas.

A falta de condições de subsistência dentro dessas reservas, aos poucos, obrigou os índios, principalmente os mais jovens, a buscarem alternativas na colheita de algodão, braquiárias, nas usinas de álcool³¹, além de trabalhos braçais na cidade. Como consequência do assalariamento compulsório, a ausência prolongada dos pais de família³² provoca o desen-

³¹ A partir de 2010, aproximadamente, quando as usinas de álcool deixaram de contratar mão de obra indígena, eles passaram a se deslocar para a colheita de maçã em Santa Catarina.

³² Algumas usinas empregavam exclusivamente mão de obra indígena. Em 1997 saíam em média 200 a 250 trabalhadores kaiowá e guarani da reserva de Sassoró, em contratos de 50 dias, de fevereiro a novembro todos os anos. Segundo o Censo Escolar Kaiowá/Guarani (Rossato e Nantes, 1999), em 1998, em Sassoró havia 922 pessoas, sendo 156 homens na faixa etária de 15 a 39 anos, 29 homens entre 40 e 60 anos e 42 com mais de 60 anos. Com

cadeamento de rupturas dentro da estrutura familiar tradicional e da sociedade como um todo, pois a família é a unidade básica da sociedade Kaiowá e Guarani onde se articulam questões importantes no campo da economia, da política e da religião. Há muitas separações de casais e é sobre as mulheres que pesa o sustento dos filhos, porque o salário dos pais (homens) dificilmente é usado para isso.

Essa instabilidade familiar faz crescer o número de “*guachos*”, ou seja, de crianças criadas por terceiros. As que ficam na família não recebem, ou não querem mais ouvir, os conselhos dos mais velhos, e isso é visto por muitos índios como causa de suicídios. Por isso também os adolescentes muito jovens se casam ou vão para os trabalhos fora da aldeia, abandonando a escola. Verifica-se o aumento da incidência de prostituição e de estupros.

Até a década de 1970, a religião Kaiowá e Guarani (*teko marangatu*) continuava a afirmar e viabilizar o modo-de-ser tradicional, *tekoyma*, pois aí o Estado não intervinha. Com a radicalização do confinamento, o crescente impasse no modo de ser tradicional reflete-se, também, na relação dos Kaiowá e Guarani com o sobrenatural, afetando a religião tradicional, “*último refúgio de resistência Kaiowá e Guarani*” (BRAND, 1997, p. 205). Cresce, em contrapartida, o ingresso em igrejas neopentecostais³³, as quais sinalizam “*para um individualismo que se traduz [...] em busca de saídas econômicas individuais para as suas famílias nucleares*” (idem, p. 270).

Traduz-se também na valorização de sinais indicativos do caráter de exterioridade dessa nova fé: roupas melhores, casas e móveis no padrão não-índigena, aparelhos de som e TV e, ultimamente, telefones celulares. Uma vez que a situação econômica nas comunidades Kaiowá e

isso pode-se concluir que todos os pais de família ficavam fora quase o tempo todo, e mais os jovens solteiros (os maiores de 60 anos são aposentados). Os outros homens da lista, provavelmente, eram menores de 15 anos.

³³ As igrejas neopentecostais, junto com a Igreja Presbiteriana (protestante), chegaram a um número de 39 denominações na reserva de Dourados (dado do CIMI, 2000) e quatro na reserva de Caarapó, em 2000. Em 2019, em Dourados são mais de 90 denominações religiosas, em Amambai são 36 locais e, em Caarapó, são mais de 30 igrejas evangélicas (segundo moradores destas localidades).

Guarani vem se deteriorando cada vez mais, estes elementos são entendidos como “melhoria da qualidade de vida”, mesmo que a casa coberta de “eternit” torne insuportável aguentar as mudanças de temperatura e que os aparelhos eletrônicos durem pouquíssimo tempo. As novas igrejas continuam, nos dias de hoje, aquilo que já se propunham os antigos colonizadores: cristianizar para “civilizar” para integrar; ou seja, para ficar *fora do sistema* tradicional.

Por outro lado, a desestruturação da família extensa, que joga no abandono muitos jovens, faz com que as igrejas abram a “possibilidade de construção de uma nova comunidade, não mais fundada [...] nas relações de parentesco, mas nos irmãos da mesma igreja” (idem, *ibidem*). Isso é confirmado pelo desabafo de um professor guarani da Reserva Porto Lindo³⁴. Em seu depoimento, ele disse que entrou na Missão (presbiteriana) porque não conseguia apoio nem da comunidade, nem de sua família e estava “perdido”: bebia, não parava em casa, fazia “bagunça”, não trabalhava direito. Mas, junto aos irmãos da Missão, ele encontrou o apoio que faltava, sentiu-se acolhido, amado e valorizado, ou seja, passou a “pertencer” novamente, encontrou um “lugar”.

O ritmo cada vez mais rápido e complexo das mudanças que marcam a sociedade globalizada, e impostas ao entorno regional³⁵, provoca um grande descompasso em relação às bases concretas da economia, dos valores e da cosmovisão da sociedade tradicional Kaiowá e Guarani, provocando desequilíbrios e rupturas. Um exemplo disso é fornecido por Bandeira (1997, p. 41):

O contato cria pressões avassaladoras sobre a cultura indígena, abrindo rachaduras imperceptíveis, com a introdução dos [...] bens industrializados, tão fascinantes em seu brilho, em seu colorido, em sua eficiência (ainda que fugaz), em sua novidade, em seu encantamento. Como a água, a produção simbólica etnocêntrica vai se infiltrando com o tempo, comprometendo paredes [e] alicerces da cultura tradicional.

³⁴ Conversa ocorrida em dez/2000, na reserva Porto Lindo.

³⁵ Segundo Balandier (*Apud* BRAND, 1997, p. 21), “[...] este **entorno** ou contexto regional é a porta de entrada das aldeias, onde estão os novos colonizadores com sua economia, seus valores, suas religiões, suas técnicas e seus mecanismos de exploração”.

Em suma, este novo modo de ser, tekopyahu, que “vai entrando aldeia adentro, através da escola, das Igrejas, do rádio, da televisão e, especialmente, pela desintegração da família guarani” e a inviabilização da economia tradicional, constitui “um crescente cerco [...] Não impõe somente um confinamento geográfico mas, acima de tudo, um cerco cultural” (BRAND, 1999, s/p). O tekoyma, vivenciado através do teko porã (bom modo-de-ser) e do teko marangatu³⁶, vai cedendo lugar ao tekopyahu (novo modo de viver), que representa, aos olhos dos Kaiowá e Guarani mais idosos, o tekovai (modo-de-ser ruim). E isso significa a sua ‘perdição’, especialmente enquanto inviabiliza o futuro (que é o mundo dos deuses), pois as crianças que crescem sem aprender o sistema tradicional já são frutos de uma educação voltada para fora do sistema Kaiowá e Guarani. Mas este não é caso dos sujeitos desta pesquisa.

A situação da língua ilustra este quadro: Batista (1992, p. 38), em seu estudo sobre a língua como veículo de resistência cultural, afirma que “a *desestruturação familiar seria uma das razões que acelera a perda da língua comum. [...] O afastamento das crianças com relação à mãe, antes de que se concretize a etapa da puberdade, poderia levar uma língua ao extermínio no espaço de duas gerações*”. Ou seja, se não acontecer a reabilitação das condições para a vivência do *ñande reko*, em todos os níveis, a próxima geração já não teria mais os referenciais educativos do *tekoyma*, apenas os do *tekopyahu*, caracterizando, então, a “integração” tão almejada pelos velhos e novos colonizadores.

Uma boa parte dos sujeitos desta pesquisa são a terceira geração dessa história de confinamento. Eles ainda foram educados de acordo com o sistema tradicional, pelo menos até os sete anos, quando, então, entraram na escola e passaram a receber a educação de um modelo escolar voltado para fora, para um sistema não-índio, que desacreditava e depreciava o sistema indígena. Entre os que se enquadram neste “perfil”, alguns entendem

³⁶ Estes conceitos são analisados melhor no item 1.2 deste capítulo, onde está descrito o modo de ser kaiowá/guarani.

que ainda têm a chance de “voltar”³⁷ para as vivências culturais tradicionais, conforme falaram várias pessoas entrevistadas.

No entanto, aqueles que já foram educados desde pequenos, antes mesmo da escola, no novo sistema (*teko pyahu*), principalmente nas novas igrejas, a meu ver, não mais teriam condições de vivenciar o *ñande reko*. A não ser que, em contrapartida, o *tekopyahu* fosse ressignificado e apropriado pelos Kaiowá e Guarani, segundo referenciais culturais tradicionais (*tekoyma*) que permanecem presentes na memória coletiva deles e na vivência daquele grupo que ainda “segura” a reza, como disse o cacique Júlio Lopes para Brand (1997, p. 250): “*Ainda não acabou totalmente [...] Tem ainda os que sabem rezar. Nós os donos da reza ainda vivemos como se fosse professor*”. Galvão (1979, pp. 143-144) explica que

Esse processo de desestabilização e assimilação funciona no nível individual, porém, para o grupo indígena visto como um todo, dificilmente se completará. **Restará sempre um núcleo tradicionalista** [grifo da autora], constituído por indivíduos emocionalmente inadaptáveis às novas condições e que tentarão manter vivas a língua, as tradições e o sentido da comunidade.

Isso traz esperança de bons tempos (*ara porã*), pois são as *belas palavras da tradição* (*mborahéi, porahéi*)³⁸, vivenciadas nas rezas, os referenciais que continuam tendo real importância para os Kaiowá e Guarani, que os fazem identificar-se como tais e que constroem o seu futuro. Este futuro é possível de ser vislumbrado na alegria das crianças que participam de eventos tradicionais, de rezas, de festas, como se vê frequentemente. Neste sentido, parece que a presença das avós (mesmo que sejam *crentes*)³⁹, em torno das quais as crianças gravitam, sentindo-se seguras e felizes, poderia ser uma garantia para que isto aconteça.

O que resta saber é como a escola, enquanto instituição de fora, influenciou nas mudanças de comportamento e na vida dos Kaiowá e Guarani.

³⁷ Ver trabalho realizado por Benites (2014).

³⁸ *Mborahéi* ou *porahéi*: *Mbora* = *porã* (bonito, belo, bom); *hei* = *he'i* (falar, dizer, cantar).

³⁹ Os índios chamam de *crentes* aos membros de igrejas evangélicas ou pentecostais.

As perguntas feitas na época desta pesquisa foram: Será que a escola efetivamente tem acelerado a entrada do novo modo de ser, ou, pelo contrário, minimiza as consequências do confinamento? A escola pode ajudar a recompor o quadro das vivências tradicionais que ainda seguem presentes e ajudam a compor o que falta? Com que aspectos da tradição os Kaiowá e Guarani escolarizados se identificam melhor? Estas questões são analisadas no capítulo III.

1.2 Modo de ser e de viver tradicional dos Kaiowá e Guarani – “*ñande reko*”⁴⁰

Diante deste quadro bastante problemático, parece que os Kaiowá e Guarani, enquanto etnias diferenciadas, estariam condenados ao desaparecimento. Mas não é bem assim. Vários autores que estudam este povo descrevem a resistência e a plasticidade com que enfrentam esse processo histórico:

[...] longe de serem as inermes vítimas que povoam habitualmente os livros de história, os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu ‘modo de ser’, frente a condições progressivamente adversas” (MONTEIRO *apud* CUNHA, 1992, p. 475).

Muchas veces he pensado que si el pueblo guarani está todavía presente en el Paraguay, en el Brasil, en Bolívia y en la Argentina, es porque tiene el destino de ser memoria de nuestro futuro (MELLÀ, 1997, p. 49).

Singular y asombroso el destino de un pueblo
como los Guaraníes!
Marginados y periféricos,
nos obligam a pensar sin fronteras.
Tenidos como parcialidades,
desafían a totalidad del sistema.
Reducidos,
reclaman cada día espacios de libertad sin límites.
Pequeños,
exigen ser pensados a lo grande.
Son aquellos primitivos cuyo
centro de gravedad ya está en el futuro.
Minorías, que están presentes

⁴⁰ Esta parte está apoiada na bibliografia existente.

en la mayor parte del mundo (idem, ibidem, p. 59).

Apesar de desterrados – pois a terra na qual poderiam viver seu modo de ser tradicional não existe mais – e ‘cercados pelo mal’ [...] a atitude que predomina não é a de desespero. Quando os Guarani ouvem o branco dirigir-se a eles como quem não tem mais cultura [...] eles reagem e afirmam que os Guarani existem e que existirão sempre (CHAMORRO, 1999, p.22).

Isso é confirmado nas palavras de um professor guarani, em 1999, durante a primeira etapa do *Projeto Ára Verá*⁴¹:

Apesar das mudanças vindas com a sociedade branca, os Kaiowá e Guarani ainda resistem no tempo. Ainda temos nosso modo de vida, nossas crenças e nossa religião. Estamos conscientes das diversas dificuldades que hoje enfrentamos por culpa de nossos dirigentes, mas ainda temos intactos nossa língua e nossos processos educativos. (*Ára Verá*, 1999)

Considerando a dinamicidade das culturas⁴², apesar de tudo pelo que passaram/passam, os Kaiowá e Guarani, conforme Brand (2000, p. 14),

⁴¹ O “*Projeto Ára Verá - Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá*” iniciou em 1999 e era um curso de formação inicial de professores kaiowá e guarani para Educação Infantil, educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e educação nas comunidades indígenas. Era uma parceria do governo estadual de Mato Grosso do Sul com os municípios do cone sul do Estado e apoio da Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Desde 1995, este projeto era solicitado pelo *Movimento dos Professores Guarani/Kaiowa*. O curso se propõe a “*contribuir para que estes professores possam participar da construção da Escola Indígena no seu contexto cultural, propiciando uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, valorizando as contribuições desta sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, outros conhecimentos construídos pela humanidade*”. (PPP *Ára Verá*, 2002). Em 2007 passou a ser regular – Curso Normal Médio Intercultural *Ára Verá* – vinculado ao Centro Estadual de Professores Indígenas. Até 2018 habilitou cerca de 265 professores guarani e kaiowá, em cinco turmas, com duração de 4 anos cada. Fiz parte de seu corpo docente desde sua criação até 2018.

⁴² Segundo Dias da Silva (1997, p. 198), “*Entende-se cultura ... como as soluções que gerações de homens têm dado aos problemas enfrentados no curso de sua história. Inclui um conjunto de conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos e atitudes, pensamentos e regras compartilhadas. É a maneira de um grupo se relacionar entre si, com os outros e com o meio ambiente. Compõe-se de cultura material e simbólica; manifesta-se nos produtos do homem: artesanato, construções, comportamentos individuais ou grupais, sendo um de seus elementos mais importantes a língua. A cultura é aprendida, recriada, transformada, transmitida. Representa um valor maior – um patrimônio de dados compartilhados por todos os seres humanos de um grupo. Não é estática, mas sim flexível, podendo desta forma adaptar-se ou mudar*”.

“nunca deixaram de definir suas estratégias próprias a partir da análise que fazem de suas possibilidades em cada momento histórico”. Ao longo dessa história de espoliação, preconceito e discriminação, uma das estratégias que eles usaram e ainda usam para sobreviver é, muitas vezes, a de esconder sua identidade: até aproximadamente 1985, escondiam seus rituais e sua língua, outras vezes escondiam a etnia, dizendo-se “paraguaios”. Chammorro (1999, p.23) diz que eles “[...] comportam-se como lhes convêm – como ‘civilizados’, católicos ou evangélicos. Fazem isso para se tornar ‘invisíveis’ àqueles que, de outro modo, veriam neles motivo de chacota ou pessoas a serem catequizadas”.

Hoje, no entanto, outras estratégias fazem parte de sua dinâmica histórica e cultural. Juntamente com os movimentos políticos que os indígenas começaram a realizar – luta pela terra, organização de lideranças, de professores –, a principal meta dos Kaiowá e Guarani, na visão dos caciques e de outras pessoas mais velhas, é a retomada do sistema tradicional e o fortalecimento do papel social dos primeiros.

Em sua pesquisa, Brand (1997, pp. 266-267) detectou que a preocupação básica e também a esperança dos caciques/rezadores são com a retomada das práticas religiosas, principalmente dos rituais de iniciação, pois, segundo eles, “recuperando a força da palavra, através da ‘reza’, em que se encontra toda a eficácia, o restante dos problemas será superado”. E devem centrar seus ensinamentos sobre as crianças, as quais precisam reaprender as rezas. Segundo Carlos Vilharva (2002), “tem que formar de novo essa criança, ensiná pra ver se melhora de novo nossa vida”. Ele acha que este trabalho deve ser feito principalmente com as crianças mais novas: “[...] tem que trabalhar bastante pra recuperar pelo menos a metade [...]”. Reconhecem, por outro lado, que terão dificuldades com os jovens de 12 a 14 anos para fazê-los retornar à prática tradicional, uma vez que é, justamente nesta idade, quando eles começam a sair para os contratos fora da aldeia. Embora a escola seja considerada como “co-responsável pelo abandono do ‘sistema kaiowá’, contraditoriamente, eles “propõem apropriar-se da própria escola” (BRAND, idem), como espaço para viabilizar o rea-

prendizado da tradição. Diversos indígenas destacam que o ensino na língua guarani, adotado em algumas escolas, “vai ajudá muito pra criança, principalmente, explicá o que religião nossa [...]”.

O papel e os resultados da escola frente ao *sistema tradicional* que define a identidade kaiowá e guarani são analisados nos próximos capítulos, com mais profundidade, pois é, precisamente, o objeto deste trabalho.

Para que a retomada do *sistema (ñande reko)* realmente aconteça, algumas condições básicas precisam ser reavaliadas. É necessária antes de tudo, a recuperação de mais terras tradicionais para a reconstrução de novas aldeias, o que já vem sendo feito desde 1984, mas num ritmo muito lento. Isto possibilita a quebra do confinamento, com a diminuição da superpopulação e da sobreposição de chefias nas reservas. Nos novos *tekoha*, as relações de parentesco se definem melhor e os *caciques/rezadores* podem voltar a exercer seu papel social específico. Além disso, esses novos espaços podem facilitar a continuidade da dinâmica do *oguata*, sempre que for exigido pelo modo de ser coletivo.⁴³

O próprio movimento de recuperação das terras fez reascender nos Kaiowá e Guarani o seu espírito dinâmico, fazendo-os caminhar novamente em busca de reaver cada vez mais terras perdidas, os *caciques/rezadores* estão readquirindo um estatus com mais prestígio e uma nova consciência começou a surgir resgatando a autoestima perdida e fazendo reaparecer as expressões da religião tradicional. Mas, além de aumentar os seus espaços, necessitam também torná-los viáveis, restaurando suas terras exauridas, recriando uma base ecológica adequada para o desenvolvimento de seu modo de ser tradicional.⁴⁴

⁴³ Infelizmente, as novas áreas retomadas não são suficientes para a continuidade desta dinâmica. O espaço continua muito pequeno e extremamente desgastado, não adequado à viabilização do modo de ser dos Kaiowá e Guarani.

⁴⁴ Quase 20 anos depois (2002-2019), a recriação desta base ecológica não tem tido êxito nas novas/antigas áreas retomadas. Mas algumas experiências de recuperação ambiental estão sendo desenvolvidas na reserva Te'yikue (Caarapó) e, em outras áreas, há pequenas iniciativas de agroecologia (Amambai, Panambizinho, Dourados).

1.2.1 Identidade

Para verificar se os Kaiowá e Guarani que passaram pela escolarização formal continuam se identificando com seus valores étnicos, é necessário abordar o que seja a identidade kaiowá e guarani. Paredes (*apud* MATO GROSSO, 1997, p.186) conceitua identidade como um fenômeno psicológico, social e cultural construído e vivenciado “*no interior de cada ser individual (pessoa) ou social (grupo ou sociedade) que faz com que cada um se sinta ele mesmo, único, irrepetível e diferente dos demais, ao mesmo tempo que pertencente a esse grupo social*”. Ou seja, a identidade faz parte de um conjunto cultural bem definido, que, para os Kaiowá e Guarani, tradicionalmente, é o *teko*, vivenciado no cotidiano e compartilhado num espaço físico e social, o *tekoha*⁴⁵

Florestan Fernandes (PEREIRA e FORACCHI, 1978, p.170), ao se referir às sociedades indígenas, fala em “sociedades estáveis”, ou seja, sociedades onde “*a ‘pessoa’ não está submersa, sufocada e destruída no todo; apresenta-se [...] como uma realidade moral [...] que se realiza na medida em que se integra dinamicamente numa totalidade psicossocial e sociocultural envolvente ou confluyente*”. E quando a “pessoa” (de uma sociedade tribal estável) não consegue se integrar nesta totalidade (seja na sua própria ou numa sociedade alheia), ela não se realiza, se frustra e se aliena. Ela não consegue encontrar o seu “lugar” em nenhum dos dois tipos de totalidades: na primeira, porque já não teriam significado os referenciais psicossociais e socioculturais e, na segunda, porque não conhece suficientemente os referenciais que a subsidiam e também porque esta não a aceita. Neste caso, como “ser alguém?”. Como se sentir pertencente? É assim que muitos jovens se sentem, ao não encontrarem um lugar nem dentro nem fora da aldeia.

Por outro lado, quando os jovens se identificam com a sua *totalidade psicossocial e sociocultural*, as inovações que aparecem na sociedade estável, não lhes causam transtornos, pois, segundo Florestan Fernandes (PEREIRA e FORACCHI, 1978, p. 171),

⁴⁵ *Tekoha*: *Teko* = modo de ser e de viver dos Kaiowá/Guarani; *ha* = lugar: “lugar onde se vivencia o *teko*”.

[...] **toda inovação, por mais radical que seja, lança raízes no passado e se alimenta de potencialidades dinâmicas contidas nas tradições.** [...] a inovação já nasce, culturalmente, como tradição, como 'experiência sagrada' de um saber que transcende ao indivíduo e ao imediatismo do momento (grifo meu).

Este fenômeno poderia ser denominado de *ressignificação* dos fatos novos a partir de referenciais culturais tradicionais do *tekoyma*. Seria o passado iluminando o futuro. "Transcender ao imediatismo do presente" seria tornar o presente a "ponte por onde o passado transita para o futuro". No entanto,

[...] as insuficiências da ordem social sagrada e fechada aparecem quando ela se revela incapaz de ajustar o homem a situações inexoráveis, provocadas por circunstâncias e fatores exteriores à herança socio-cultural e que requerem modalidades de ajustamentos a que ela não pode responder satisfatoriamente. (idem, p. 172).

Esses fatores seriam, atualmente, a perda da terra, o confinamento, o esgotamento dos recursos naturais, o consumismo, a necessidade de buscar emprego fora, a escola, as igrejas. Caberia perguntar se algum destes fatores estaria efetivamente se revelando como "incapacitantes" para o ajustamento do equilíbrio da ordem social dos Kaiowá e Guarani, na perspectiva apontada por Fernandes, ou quais os que mais facilmente seriam ressignificados por eles. A escola é uma situação inexorável. Mas seria ela um fator "incapacitante" e até que ponto, ou, ao contrário, um fator ressignificado e apropriado pelos índios e sob que aspectos?

Para Cunha (1986, pp. 99-103), a identidade étnica se estabelece através da diferença:

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situação de intenso contato, [...] tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. [...] a escolha de tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo, enquanto tal depende dos outros grupos em presença da sociedade em que se acham inseridos [...] Poderão ser a religiãc, [...] roupas características, línguas ou dialetos, ou muitas outras coisas.

Quais os "traços" que os Kaiowá e Guarani querem realçar para se distinguir, marcar sua identidade? A análise que se faz neste sentido acaba

esbarrando na tensão entre a ambivalência e as ambiguidades em que vivem hoje os Kaiowá e Guarani, principalmente os mais jovens e, mais ainda, os escolarizados. Nos últimos anos, através do movimento indígena, seja dos professores ou das lideranças, refletindo sobre sua própria realidade, deram-se conta da importância de “mostrar” alguns “traços” identitários, marcando a diferença perante a sociedade mais ampla, o que lhes garante recursos para a sobrevivência, principalmente a terra, além de benefícios em geral (saúde, estudo, alimentação, aposentadoria, recursos para agricultura e outros projetos econômicos). É o que Cunha (idem, p.103) identifica como “[...] *adequação da identidade étnica como autoconsciência de grupos*”. Segundo esta autora, a *“etnicidade pode ser melhor entendida [...] como uma forma de organização política”*. Ou então, *“uma categoria ‘nativa’, isto é, usada por agentes sociais para os quais ela é relevante”*.

Além destes aspectos utilitários, através desses movimentos e da própria educação escolar, que passam a reivindicar o direito à diferença, alguns professores e lideranças Kaiowá e Guarani começam a assumir sua identidade étnica perante a sociedade mais ampla, também como um elemento de prestígio e de orgulho étnico. Mas Cunha (ibidem, p. 107) não deixa esquecer que

A construção da identidade étnica extrai [...] da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou. Extraídos de seu contexto original, eles adquirem significações que transbordam das primitivas.

Parece, por outro lado, que muitos jovens querem ocultar sua identidade frente à sociedade mais ampla, tendo em vista o enorme preconceito que esta sociedade tem em relação a eles, mesmo que dissimulado. No entanto, como não podem esconder-se, por causa de sua aparência física, talvez o recurso que lhes resta seja o da resignação (não sem ressentimento): *“não podemos negar que somos índios, está na nossa cara, na cor da nossa pele”*. Mas alguns Kaiowá e Guarani logram esconder isso também, dizendo-se “paraguaios”, acobertados pela semelhança física com

nossos vizinhos mestiços, como também pelo sotaque identificador dos falantes Guarani do Paraguai. Silva e Gonçalves (1993, p.28) analisam que, *“para serem reconhecidas pela sociedade, é preciso negar sua maneira de ser e adotar, ou, pelo menos, arremedar, a dos que detêm o poder de mandar e de estabelecer o que é bom, correto, humano [...] e cristão, civilizado e progressista. Por uma questão de sobrevivência, para não serem discriminados, os jovens Kaiowá e Guarani procuram igualar alguns “traços” culturais com os da sociedade mais ampla, tais como: as casas, alimentação, roupas e outros bens de consumo, estudo, língua portuguesa, religiões cristãs, empregos. As mesmas autoras alertam que “a tendência à massificação, ao modo de agir igual e repetido, [embota] a capacidade crítica e criadora e transforma o incorporar cultura em ser assimilado por uma cultura”* (idem, p. 30). No entanto, estes ítems também têm a ver com outro valor cultural, já que significam elementos de prestígio, característica importante nesta sociedade. Ou seja, apropriam-se de alguns “traços” culturais exógenos, mas ressignificados, segundo seus próprios valores. Às vezes são apropriados de uma forma peculiar, também no seu aspecto exterior, fazendo com que, afinal, os índios continuem sendo diferentes.

Mas, em alguns casos, até mesmo a diferença exterior, que teima em se manter, corre o risco de ser anulada por algumas instituições religiosas cristãs mais tradicionais, utilizando-se de recursos mais sedutores junto aos jovens, agora não mais só através da escola e da doutrina, mas entrando no interior de seus lares, ou, ao contrário, trazendo-os, como fator de prestígio, para lares cristãos, onde procura-se anular os valores recebidos na educação e no modo de vida tradicional. Pode-se perceber isso entre alguns jovens ligados às missões: facilitam-lhes os estudos até graus superiores, dão-lhes moradia (no padrão urbano), assistência e emprego (geralmente como professores, enfermeiros ou agentes de saúde - com a obrigação de fazer um trabalho missionário), facilitam-lhes o casamento e a nova família, desde que seja com alguém ligado à mesma igreja⁴⁶. Mas os

⁴⁶ Lembro de um ex-aluno do Projeto Ára Verá, que, em 1999, estava muito aflito porque perderia alguns benefícios oferecidos pela Missão (inclusive apoio financeiro para fazer o

filhos dessas novas famílias – estes sim – são mais facilmente educados (e monitorados) dentro de outros parâmetros culturais, diluindo e até mesmo anulando a “diferença” que dificultava a conversão para o padrão ocidental de sociedade.

Esta diferença hoje também começa a ser “quebrada” por meio de outra instituição que invade os lares indígenas: a televisão. Por enquanto não se sabe ainda qual o impacto que este veículo está fazendo junto aos jovens kaiowá e guarani, pois nenhuma pesquisa foi feita para descobrir isso.⁴⁷

Considero, como Capacla (1995, p. 25), que “a preservação da identidade cultural significa a garantia da própria existência, mas não implica no congelamento de certas práticas”. Dito de outra forma, um tanto tautológica, Tsupal (CAPACLA, 1995, p. 46) explica que “o caráter dinâmico da cultura indígena, [...] a mudança de aspectos culturais, não implica necessariamente a perda da identidade indígena”. Ou seja, a identidade indígena é o reflexo de sua cultura, embora cheia de contradições e ambiguidades decorrentes, exatamente, de sua inserção na dinâmica da própria humanidade, na qual funcionam tantas lógicas quantas são as suas culturas.

Segundo Brand (1997, pp. 37-38), são duas lógicas que se inter-relacionam e se confrontam na vida dos Kaiowá e Guarani atuais: uma tradicional e outra resultante do entorno, tentando negar a primeira e gerando uma série de contradições. Apesar das ambiguidades decorrentes desse confronto, ou por isso mesmo, o autor afirma que “são as categorias culturais próprias do ñande reko kaiowá e guarani que ainda parecem seguir orientando, iluminando e buscando enquadrar o novo que vem de fora”, demonstrando, mais uma vez, a enorme capacidade histórica que tem este povo “de recriar seus espaços e de resistir em condições profundamente adversas” (idem, 1995, s/p).

curso de magistério), pois não queria se casar com uma moça indicada por aquela instituição e sim com outra não vinculada a sua igreja. Por causa disso, ele abandonou o curso.

⁴⁷ Após o impacto da TV, que não foi pesquisado, nos últimos anos houve o acesso maciço à internet, principalmente pelo celular, cujos efeitos também precisariam ser investigados.

Se considerarmos que a continuidade de uma etnia depende da capacidade do grupo de manter simbolicamente suas fronteiras de diferenciação, é de esperar que os Guarani, como fizeram até agora, continuem mantendo a codificação das diferenças culturais que os distinguem dos seus vizinhos, renovando-a permanentemente (CHAMORRO, 1999, p.24).

Seguindo as categorias culturais do *ñande reko*, Chamorro diz que a vontade guarani se enraíza no plano transcendente, “*sendo sua religião a melhor expressão dessa vontade de ser o que são*”, de sua cidadania, de seu sistema, de sua identidade. Ao longo dos séculos, os Kaiowá e Guarani “*escolheram sua religião como afirmação diante da sociedade ocidental, como forma de continuar sendo os mesmos e de evitar ser reduzidos a cidadãos genéricos*” (idem, p. 19). Esta afirmação pela diferença, tendo a religião como argumento, pode ser verificada na fala de um jovem professor guarani da aldeia Porto Lindo, Eliézer Martins⁴⁸ sobre *teko marangatu*: “*Nós Guarani somos muito diferentes dos brancos, mas temos um caminho*”, referindo-se à “*salvação*” pelo caminho da religião tradicional, e acrescenta que “*o índio nunca vai alcançar de cumprir as leis daquela religião evangélica*”, referindo-se à impossibilidade de alcançar a mesma salvação através de outro caminho, apesar de ele próprio ser evangélico.

Em seus estudos, Brand confirma que há, efetivamente, o predomínio absoluto de uma leitura cosmológica – *teko marangatu* – em todos os aspectos da vida dos Kaiowá e Guarani. Azevedo (1991, p. 20) explica que se trata de um povo essencialmente religioso, para o qual nenhuma esfera do cotidiano está desvinculada do sagrado e, por isso, agem e integram em relação aos problemas concretos a partir desta visão de mundo.

Não poderia haver outra razão que melhor justificasse porque os Kaiowá e Guarani sempre se remetem à religião tradicional para explicar sua cultura, suas tradições, seu modo-de-ser. A religião e a língua étnica são os referenciais com que eles identificam “cultura”, “sistema” e “*ñande*

⁴⁸ Comentário feito durante estudo coletivo entre os professores da reserva de Porto Lindo, set/2000.

reko”. Não só os velhos, mas também jovens escolarizados, inclusive “crentes”⁴⁹, usam esses referenciais, se não em sua operacionalização cotidiana, pelo menos no seu imaginário. Apesar de escamotear e mesmo criticarem os caciques, na hora do “aperto”, em situações difíceis, acabam recorrendo a eles, ou culpando-os por determinados fatos.

Esta é também a visão dos professores guarani da reserva Porto Lindo numa produção coletiva realizada em setembro de 2000, sobre o que eles entendem por *teko marangatu*, demonstrando o quanto estes referenciais estão presentes em suas vidas, apesar das contradições e dos impasses que vivem. Primeiro eles explicam qual a função do cacique:

Não é só o cacique que deve seguir o marangatu. É também o jovem, e o cacique ensina. Mesmo bêbado, ele ensina o teko marangatu, ele fala e ensina como viver bem, embora ele não mostra o exemplo, pois hoje, até o cacique não vive mais no teko marangatu. Antigamente o rezador não tomava pinga e hoje ele toma e dá mau exemplo. No exemplo ele perde, mas no coração e na sabedoria ele permanece no marangatu. O cacique tem o poder de saber o remédio certo, junto com a reza, e de saber o nome da criança no batizado. O cacique aceita e cuida do doente, de boa vontade e até na sua casa. Se qualquer pessoa tem o marangatu dentro dele, ela também pode fazer isso. O seu poder vem de Tupã, é um dom de Deus, ele sonha⁵⁰. Através do sonho ele recebe mais sabedoria, mas depende também do comportamento dele. Se ele não se comportar bem, ele pode perder o dom e ficar meio “variado”. Não pode seguir outra religião, aí vem o pecado e ele perde o dom, pois mistura”. [Uma das professoras conta o que aconteceu com sua família, quando seus pais mudaram de religião]: “Tem o exemplo do meu pai e minha mãe: vivíamos tudo junto, e então, começou a destruição dentro de casa e se separaram até hoje. É porque confundiu tudo.

Qualquer pessoa, não só o cacique, deve saber as coisas do teko marangatu. As regras do teko marangatu são as mesmas de antigamente, mas as pessoas é que não as seguem mais. Ninguém é obrigado; só tem de segui-las, de coração. O batizado (ñemongarai) da criança não é condição pra atingir o teko marangatu.

Segundo este grupo de professores, as regras são as seguintes:

⁴⁹ Pessoa ligada a alguma igreja evangélica ou neopentecostal.

⁵⁰ Para os Guarani é através do sonho que ele se torna cacique. Já para os Kaiowá, esta condição depende de aprendizado, o que se dá principalmente através dos rituais.

– Amor: *é dividir as coisas, não prejudicar, não brigar, não xingar, não querer o mal para o outro, não “reparar”, não tirar sarro do outro, ter boa vontade com o outro, aceitar o outro, receber com boa vontade, ajudar o outro quando pode, não desprezar, não vingar, respeitar as pessoas.*

– Não pode matar pessoas. Pra defender sua vida, pode correr, mas mesmo assim, não pode matar. E o animal, só pra comer. Cachorro e gato não pode matar um só, só se matar mais. O dono do cachorro é San Roque, se matar [um cachorro], ele castiga com dor de dente ou ferida braba que não cura mais.

– A mocinha e o rapaz devem cumprir as regras de iniciação: eles têm que se lavar com uma erva especial indicada pela mãe, não comer carne, principalmente carne mal assada, não comer laranja, melancia, ovo. Pode tomar caldo de peixe. Para não serem preguiçosos, têm que tomar banho gelado. Se não fizerem isso, crescem à toa, fazem muita coisa, já vão no baile desde pequeno, as meninas não se interessam por nada, só pensam em baile, e aí a mãe não deixa mais ir pra escola, pois só pensa em casar. A menina e o menino não podem tocar na folha do dorme-dorme para não ficar dorminhoco, preguiçoso, molenga. A menina não pode contar estrelas para não ter muitos filhos. As meninas devem se guardar para o marido.

– Ficar casado com o mesmo parceiro. Rezar antes de levantar e colocar o pé no chão, pra passar o dia bem e alegre. Ir nas rezas, no jeroky [dança ritual]. Não ir no baile. Fazer remédio.

Como já foi mencionado, a autoidentificação dos Kaiowá e Guarani, como grupo social distinto, se expressa através do *ñande reko* (nosso jeito/modo de ser e de viver) e se concretiza no cotidiano. É o *ñande reko* que define a qualidade da vida dos Kaiowá e Guarani, a qual, segundo Azevedo (1991, p. 22), é “entendida da maneira específica que eles realizam ou desejam realizar”, e que “tem a ver com seus territórios, sua identidade cultural, seus valores e cosmovisão” (BRAND, 2000, p. 4). Então, por mais boa vontade que os não-índios tiverem, no sentido de desejar ou oferecer “qualidade” para a vida dos Kaiowá e Guarani, será sempre destes a prerrogativa de definir o que entendem por qualidade de vida, uma vez que só eles vivenciam o *ñande reko*, principalmente no que se refere a valores e comportamentos de bem viver (*teko porá*).

Segundo as concepções tradicionais, que “seguem informando o presente” (SAHLINS *apud* BRAND, 1997, p. 20), o caminho que abre passagem para o mundo dos deuses é o *teko porá*, jeito de ser bom, bonito.

Azevedo (1991, p.22) explica que o *teko porã* é a concretização, em termos comportamentais, do sistema tradicional dos Kaiowá e Guarani: “São normas e valores éticos que todo homem, mulher e criança devem seguir”, para vivenciarem o *teko marangatu*. *Marangatu* é tudo o que é sagrado, que tem relação direta com o sagrado; portanto, *teko marangatu* é o modo de ser ou estar religioso. Azevedo (idem, ibidem, p. 21) explica, resumidamente, como o *teko marangatu* é entendido pelos Kaiowá e Guarani, tradicionalmente:

Esse teko é reflexo do modo de ser dos deuses no céu; esta terra, [...] é o espelho do céu, tudo o que há nela existiu primordialmente entre os deuses, que, com seus gestos e ações paradigmáticas, criaram o teko marangatu. Para captarem, ouvirem os deuses, os homens e mulheres cantam e rezam, de maneira que todos podem ao menos, ouvir suas vozes (dos deuses). Os Ñande Ru e os Pa’i (xamãs e sacerdotes) [caciques] podem ver e conversar com os deuses. É então através dos mitos (normas, regras, ações paradigmáticas) e dos rituais (comportamentos, mito vivenciado) que fica fundamentado o teko marangatu.

Este é o único modo de ser que os Kaiowá e Guarani consideram autêntico, verdadeiro e razoável – *teko katu* -, “como se fosse uma consciência que configura a identidade” (AZEVEDO, idem, ibidem, p. 21) deste povo.

Este sistema é viabilizado, tradicionalmente, no *tekoha*, sustentado por uma “economia, sociedade e religião centradas na família extensa [te’yí], reunida em torno dos caciques [líderes religiosos], onde a reciprocidade entre os membros era o sinal visível da vigência do teko porã” (BRAND, 1997, p. 261), socializados, principalmente, nas rezas, festas e reuniões (*aty*).

A terra é, para os Kaiowá e Guarani, a grande fornecedora de subsistência, mas, acima de tudo, é o substrato onde podem viabilizar o seu *tekoha*, isto é, um lugar onde podem viver segundo seus costumes e valores. Segundo Ramos (1986, p. 13), para as sociedades indígenas “a terra é muito mais do que simples meio de subsistência. Ela representa suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento”. É por isso que “sem *tekoha* não há *teko*” (MELIÀ, 1989, p. 336).

Se, conforme Gaston Bachelard, “viver é comemorar o espaço habitado e habitável”⁵¹, sem o seu *lugar*, a pessoa não vive. Ou seja, “habitar” é um ato de vida, que pressupõe um espaço, um lugar habitável. Neste sentido, para os Kaiowá e Guarani a terra é muito mais que uma porção de terra, é um *lugar* habitável onde eles possam comemorar a vida, o *teko*, onde possam festejar e alegrar-se. Por outro lado, “é preciso habitar nele mesmo para poder existir” (idem, CASTRO). Com certeza, “habitar nele mesmo” significa que esse *teko*, em suas várias formas - *teko katu*, *teko porã*, *teko marangatu* -, precisa morar, ter um *lugar* no interior de cada Kaiowá e Guarani, através do conhecimento e da vivência partilhada de seus mitos.

Para ser comemorado, esse *teko* precisa ser compartilhado por uma comunidade, dentro de um espaço concreto, e que este seja viável, isto é, que ofereça condições concretas para fazer a festa (*jajeroky*), para exercer a reciprocidade (*joja*), com chicha, com milho, com comida, com riso e com saúde, com dança e com canto, com pajelança e com a palavra-alma que toma acento na pessoa e a faz humana e divina. Caso contrário, exilados de si mesmos, os Kaiowá e Guarani são sombras errantes sobre a terra⁵², e podem chegar ao suicídio, à violência e outras formas de autodestruição.

Nas áreas tradicionais retomadas, em que se formam novos *tekoha*, estes mantêm características bastante semelhantes aos antigos *tekoha*, especialmente no que se refere à distribuição e à quantidade de famílias. Mas, como já foi dito, o líder religioso perdeu sua função política, ficando apenas com as funções religiosas, sendo o “capitão” o chefe político também dos *tekoha* retomados, a exemplo de como é nas reservas. Outra instituição que organiza os *tekoha*, do ponto de vista social e político, são as *aty* ou reuniões, “onde todos têm o direito à palavra, onde se resolvem, avaliam todos os assuntos” relativos a cada comunidade (AZEVEDO, 1991, p. 17). É também através de grandes reuniões, as *aty guasu*, reunindo líderes políticos e religiosos de várias comunidades, que os

⁵¹ Citação feita por Afonso de Castro, nas aulas sobre “Epistemologia bachelardiana e educação”, UCDB, 1999.

⁵² “Exilado de si mesmo, o homem é uma sombra errante sobre a terra” (BACHELARD, citado por Afonso de Castro, idem acima).

Kaiowá e Guarani articulam as diversas comunidades, reafirmam os laços de solidariedade, repensam e refazem o projeto de vida, e afirmam constantemente o *ñande reko* e o *teko marangatu*, através de grandes *rezas* e discussões políticas. Estes eventos acontecem com bastante frequência nos últimos 25 anos, motivados por questões comuns, tais como problemas de terra, suicídios, trabalho. Seguindo esta mesma dinâmica, os professores kaiowá e guarani se reúnem periodicamente, juntamente com suas lideranças, para discutirem problemas ligados à educação escolar.

1.2.2 *Espiritualidade*

Ainda hoje, como já foi dito, é na vivência e na prática da religião, através da *reza*, do canto e da dança, que os Kaiowá e Guarani buscam tornar sua vida melhor: “*Tem reza pra tudo, não tem o que não tenha reza*”, diz um *cacique* kaiowá (BRAND, 1997, p. 241): para benzer a carne da caça, o mel, a fruta, a terra e as sementes antes de plantar, para atrair a caça, para pôr fogo no roçado, para afastar as pragas da lavoura e ter uma boa colheita, para afastar feras, cobras, para atrair a chuva, para proteger a pessoa antes de iniciar uma viagem, uma atividade, o dia que amanhece, e muitos outros aspectos do cotidiano e especiais, como os rituais de iniciação, o nascimento e a morte. Todo cuidado com as crianças está intimamente vinculado às práticas religiosas, orientadas pelo *cacique*, desde a escolha do seu nome. Os ritos de iniciação – *kunumi pepy* –, de responsabilidade dos *caciques*, “*garantiam a integração dos jovens dentro da sua comunidade como homens, e os iniciavam no caminho da prática das palavras da tradição*” (idem, p. 261). Até 1993, a única aldeia que ainda realizava esta prática era o Panambizinho.

Tanto na vida como na morte é a *reza* que orienta o caminho e protege os Kaiowá e Guarani dos riscos de se perderem neste mundo. A *reza* também controla as forças da natureza e a doença. A doença de uma pessoa é entendida como desequilíbrio entre o corpo da pessoa, sua alma, seu nome e o meio-ambiente. Apesar de saberem que, para as doenças adquiridas pelo contato, a medicina tradicional não tem força, a maior parte dos insucessos é ainda atribuído à fraqueza dos *caciques*, que não saberiam

mais *rezar* direito, crença aceita, inclusive, pela quase absoluta maioria dos escolarizados, mesmo entre os *crentes*.

A *reza* é o principal instrumento de comunicação com os deuses. Por isso, o *cacique* Julio Lopez alertava para o perigo que representam as mudanças na língua falada pelos Kaiowá e Guarani: “Os *deuses falam do jeito que devemos falar, nossa verdadeira fala. [...] Se nós esquecemos de nossa verdadeira fala, não podemos mais conversá lá com eles*” (BRAND, 1997, p. 243). O Kaiowá Carlito de Oliveira também dizia, em 1989, em conversa informal, que eles só podem *rezar* em sua própria língua original, que em outra língua não é *reza*. Sem a *reza*, os Kaiowá e Guarani que optam pelo *teko pyahu* não têm “casa” para se sentirem bem, não têm um “lugar” para se situar, não se encontram consigo mesmos, ou seja, não sabem quem são; não se encontram com seus pares, pois não os reconhecem como um dos seus (“um dos nossos” – *oréva*); não se encontram com a divindade, pois não a reconhecem mais na face cristã homogênea que lhes impuseram; e, portanto, não dispõem de um espaço e um tempo necessários para o seu equilíbrio de vida. São “sombras errantes pela terra” (Bachelard, citado por Afonso de Castro em aula, 1999).

Na religião tradicional dos Kaiowá e Guarani, a palavra (*ñe'ë* e *ayvu*) é o centro e a origem de tudo. A palavra existia antes mesmo de se formar qualquer um dos seres da Terra. Segundo Cadogan (*apud* BRAND, 1997, p. 241), a linguagem foi criada por *Ñande Ru* em meio às trevas originárias, antes de conhecer as coisas. Ela é o germe de vida, a “*substância divina*” de *Ñande Ru* (“Nosso Pai”), da qual procedem as pessoas. É pela palavra que os Kaiowá e Guarani organizam sua história e sua identidade. Os diversos etnólogos que estudaram esta sociedade são unânimes quanto a isto. A palavra é voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, origem, personalidade. Palavra e alma (*ñe'ë*, *ayvu*) significam a mesma coisa.

Cada pessoa é uma encarnação da palavra: no nascimento essa palavra/alma providencia um lugar para si no corpo da criança. É a palavra que humaniza o novo ser, que o faz diferente dos animais, que o faz ereto.

No *batismo*⁵³, o cacique enfeita a criança, ao revelar-lhe o seu nome, “*marcando com isso a recepção oficial da nova palavra na comunidade*” (CHAMORRO, s/d, p. 2). Começa a construção da pessoa, da sua identidade pessoal. Como essa palavra é um ser, escutando seu verdadeiro nome (que são os conselhos deste ser/palavra), a criança se acalma. Desde cedo ela aprende que não deve ser brava, irritada, pois “*a cólera é a origem de todo mal*” (idem, *ibidem*). Por isso, ser calmo é uma virtude importante para os Kaiowá e Guarani. Quando as crianças não são *batizadas*, não são enfeitadas, elas crescem tristes, crescem sem escutar ninguém, pensam só em si. Estas críticas a comportamentos considerados reprováveis supõem regras de bem viver, que devem ser observadas pelos Kaiowá e Guarani: pensar e preocupar-se com os outros, com a família, com a comunidade; respeitar e escutar os conselhos dos mais velhos e dos *caciques* que detêm a sabedoria das boas palavras herdadas dos *antigos*. As crises da vida são compreendidas como uma dissociação entre a pessoa e o seu nome, sua palavra-alma, e ela fica doente. É frequente, ainda hoje, as crianças doentes serem *batizadas* novamente para receberem outro nome, pois o nome anterior, inadequado, é que as deixava enfermas. Para curá-la, o *cacique* precisa fazer com que a palavra *volte a sentar* na pessoa, devolvendo-lhe a saúde e a integridade. Mas quando a palavra/alma não tem mais lugar, a pessoa morre, é um *não-ser* (CHAMORRO, 1999, p. 19).

Quando um Kaiowá ou Guarani, nas várias circunstâncias ao longo da história, em que não tem voz (sem palavra) nem vez (*ára* – lugar/tempo), ele é *ninguém*, ou seja, deixa de ser ele. É recorrente a afirmação entre os pais dos escolarizados e mesmo entre estes, de que devem “*estudar para ser alguém na vida*”. É por isso, talvez, que muitos jovens buscam ser *alguém* fora de sua sociedade, pois, historicamente, sempre lhes foi passado que o seu mundo é um “*não-lugar*”, e que, somente através da escola, eles encontrariam um caminho para ser *alguém*, para ter um “*lugar*”.

⁵³ Não conheci nenhum Kaiowá ou Guarani, mesmo *crente*, que não tenha *batizado* ou *benzido* seu filho com o *cacique*, inclusive os escolarizados.

Por outro lado, é surpreendente a restauração do ser (Kaiowá ou Guarani) daqueles que recuperam a voz e a vez: pela palavra eles se transfiguram. É o que se pode verificar entre os jovens professores dessas etnias, durante os cursos e encontros, onde eles são respeitados e valorizados e podem expressar-se em suas diversas formas de comunicação. Apesar dos conflitos pessoais e/ou externos, decorrentes da manifestação do modo-de-ser tradicional (*tekoyma*) num ambiente (escolar) em que o novo modo-de-ser (*teko pyahu*) sempre foi, até então, o único valorizado, acriticamente, nestas ocasiões mencionadas o que ocorre é uma verdadeira caçar-se com sua identidade étnica, com as marcas de seu povo, entre as quais, o valor da palavra, vinculado ao modo-de-ser religioso, é visível e contundente. Este modo-de-ser religioso transparece também frente a determinados episódios, condicionando as reações dos jovens, aparentemente contraditórias: diante da morte de um amigo seu atingido por um raio, mesmo sabendo que este risco aumenta por causa do desmatamento das aldeias, um jovem professor kaiowá atribuiu a culpa a *falsos caciques* que não sabem as *rezas*, não conseguindo invocar a proteção divina, chegando mesmo a provocar estes fenômenos.

É pela palavra, em sua manifestação de reza-canto-dança, que os Kaiowá e Guarani encontram o caminho da plenitude e da perfeição, cuja expressão é *aguyje* (CHAMORRO, 1998, p. 151). Eles acreditam que, rezando, cantando e dançando, seu corpo pode perder o peso, tornando-se indelével, podendo, então, voar para uma nova terra de tempo-espaço perfeito, superando a morte. Uma das virtudes imprescindíveis para os Kaiowá e Guarani chegarem à perfeição, à plenitude (ao *aguyje*), alcançando grandeza de coração, é a reciprocidade. “*Todo o sistema social e religioso está estruturado nessa virtude que, por sua vez, estrutura o ideal de pessoa humana*” (idem, 1999, p. 21). Os principais comportamentos e práticas que indicam a busca e a realização desse ideal de perfeição são, segundo Melià (1989, p. 340 e 1991, p. 69): *teko porã* (bom modo de ser), *teko joja* (justiça), *ñe’ë porã* (boas palavras), *ñe’ë joja* (palavras justas), *joayhu* (amor recíproco), *kyre’y* (diligência e a disponibilidade), *py’a guapy* (paz), *teko ñem-boro’y* (serenidade), *py’a potí* (coração puro, limpo, sem duplicidade).

Os comportamentos que negam ou contradizem o *teko porã* são aqueles derivados de um modo de ser irado (*ñenupã, ñonairõ, jeahe'i*) (MELIÀ; GRÜNBERG e GRÜNBERG, 1976, p. 189). Azevedo (1991, p. 22) conta que uma grande censura é dizer para alguém que ele está à toa (*reko rei*), ou “você mente” (*nde japu*), ou “você é bruto” (*nde mbarete*). A imperfeição e o mal vêm com a ira e a ignorância, suscitando a violência e afastando a pessoa de sua condição divina (CHAMORRO, 1998, p. 145 e 197), não permitindo o exercício da reciprocidade. O mal na terra, segundo Melià (1989, p. 344), “*é a festa impossível, a perfeição inalcançável*”. Paulito Aquino⁵⁴, um dos mais conceituados e tradicionais *caciques* kaiowá, explicava que “*só com a reza a gente consegue acalmar a violência, só com o canto a gente consegue esfriar o ânimo das pessoas*” (CHAMORRO apud BRAND, 1997, p. 201). Nota-se até hoje essa preocupação com a não-violência e o empenho dos Kaiowá e Guarani, em geral, no sentido de incentivar um “estado frio”, através de um comportamento calmo, afável, moderado, não vingativo e não rancoroso. Bernardo Ibañez de Echevarría (apud MELIÀ; GRÜNBERG e GRÜNBERG, 1976, p. 172), Capelão da Comissão de Limites de 1754, já indicava a não-violência como parte das virtudes formadoras da índole “*afable, dócil, mansa y de una bondad y rectitud extraordinaria*” dos Kaiowá e Guarani daquela época: “*Su profesión es no hacer mal a nadie, no reñir entre si, y defenderse de sus enemigos, sin irlos jamás a ofender; y así gozan de una gran paz, pues luego acomodan sus pequeñas diferencias*”.

No cotidiano, a reciprocidade se manifesta através da generosidade. Quanto mais generosa, mais prestígio adquire uma pessoa. A pessoa beneficiada retribui, não como obrigação, mas como um outro ato de generosidade. Mas, segundo Melià (1989, pp. 339-340), é principalmente nas reuniões políticas e nas festas religiosas que, tradicionalmente, as virtudes que levam à perfeição se socializam, sendo possível a prática da reciprocidade, exercida fundamentalmente através da palavra profetizada, escutada, ritualizada, e “*onde se compartilha a alegre bebida da chicha [...]*,”

⁵⁴ Falecido em agosto/2002, com aproximadamente 85 anos.

fruto da terra e do trabalho de muitos, unidos em mutirão". A festa é, sobretudo, "o sacramento do amor mútuo e da participação".

Nestes encontros festivos (*pepy*), os Kaiowá e Guarani concretizam o seu tempo-espaço verdadeiro (*arete* ou *araguyje*)⁵⁵: "Arete [...] é o ato religioso que dá sustentação ao universo e reintegra todos os seres à sua origem" (CHAMORRO, 1998, p. 163). É na festa, através da dança e do canto, que a palavra se torna movimento, caminho, moldando a espacialidade imaginária do grupo: para o alto, com os deuses; para os lados, com a comunidade; e "para dentro do inconsciente coletivo do grupo, evocando neles a memória e a consciência mítica [...]" (idem, p. 192). Essa reação pôde ser sobejamente comprovada durante as etapas presenciais do Projeto Ára Verá, por ocasião das atividades festivas tradicionais organizadas pelos rezadores presentes no curso, quando se verificava, entre os professores/cursistas Kaiowá e Guarani, uma mudança de comportamento, tornando-os mais alegres, participativos, engajados e conscientes. Chamorro explica que o objetivo dos rituais religiosos é enfeitar e alegrar a terra: "Enfeita-se a criança, por ocasião do recebimento do seu nome [indígena]; os meninos, por ocasião do recebimento do seu enfeite labial ou 'tembetá' [na festa do *kunumi pepy*]; o milho, na festa do 'avatikyry'; a pessoa, numa sessão terapêutica" (ibidem, p. 188). E enfeita-se a terra com a poesia das palavras dos Kaiowá e Guarani.

Cantando, dançando e dizendo belas palavras, os Kaiowá e Guarani manifestam uma poética toda feita de bem-estar. Segundo Gaston Bachelard, "a poética retrata o homem feliz"⁵⁶. A poética da palavra-cantodança kaiowá e guarani é refrescante, alegre, enfeitada, e deve ser partilhada. Por isso ela é recíproca. Para os poetas Kaiowá e Guarani, a linguagem não é um simples instrumento, ela é celebração, pois mantém "com ela essa relação interior que é já em si mesma aliança com o sagrado" (CHAMORRO, 1998, p. 51).

⁵⁵ Ára = tempo/espaço; ete = verdadeiro. Hoje, *arete* também se diz para os "dias santos" do calendário cristão. *Araguyje*: ára = tempo/espaço; *guyje* = perfeição. Ou seja, um tempo/espaço perfeitos.

⁵⁶ Citação oral feita por Afonso de Castro, UCDB, 1999.

Nota-se esta característica poética também entre os jovens professores kaiowá e guarani: em seus discursos orais ou em suas expressões escritas, eles se empenham em produzir palavras doces, metaforizando imagens belas, onde o frescor é característica fundamental. “A poesia Kaiowá e Guarani é metafórica, mas não mascara o sentido real das coisas; ela é a única maneira de dizer o que, em verdade, são as coisas para eles” (idem, p. 54). Efetivamente, até hoje, goza de grande prestígio aquele que sabe usar essa linguagem metafórica para dizer as coisas.

Saber dizer as coisas poeticamente e ser alegre, para os Kaiowá e Guarani, é a mesma coisa. A alegria é a manifestação poética da alma guarani. Aliás, ter paciência, tolerância, serenidade, não se irar e saber rir das circunstâncias faz parte dos comportamentos sociais mais requeridos, que compõem as condições para desenvolver esta característica do modo de ser Kaiowá e Guarani: ser alegre, leve e aberto e dizer palavras bonitas. É comum os professores kaiowá e guarani fazerem críticas a colegas *crentes* que, segundo eles, perdem a alegria e a espontaneidade naturais e passam a ser pessoas fechadas, que não riem mais e não sabem divertir-se. Inclusive chama a atenção o fato de que, durante os rituais, mesmo entre os mais sérios, a alegria e a espontaneidade estão presentes e nem mesmo o *cacique* se furta de rir de alguma criança ou participante que provoque o riso.

Estar a caminho (*oguata*) é um componente essencial para o modo de ser dos Kaiowá e Guarani, os quais têm a migração⁵⁷ como história e como projeto, e estão sempre em busca de uma terra sem males, que lhes sirva de base ecológica, com um trabalho ativo que supõe a recriação e a busca das condições ambientais mais adequadas para o desenvolvimento de seu modo de ser. Mas, como nunca, a terra foi tão coberta de males, e acabaram mesmo ficando sem ela (a terra), confinados que foram, neste último século, a diminutos pedaços de “reservas”. Junto com o encolhimento territorial, os Kaiowá e Guarani foram encolhendo também sua

⁵⁷ “A migração [...] constitui um traço característico dos Guarani, embora muitos de seus grupos tenham permanecido por séculos num mesmo território [...] Animicamente o Guarani é um povo em êxodo, embora não desenraizado, pois a terra que procura é a que lhe servirá de base ecológica, amanhã como em tempos passados” (MELIÁ, 1989, p. 294).

liberdade de expressão – que se fazia, principalmente, através da palavra ritualizada - de movimento e de caminho.

“Na motivação que os impulsiona a caminhar aparece claramente a necessidade de ter um **lugar** [grifo meu] onde lhes seja possível viver em segurança seu antigo modo de ser” (BRAND, 1997, p. 14). Esse lugar é uma terra que possa ser cultivada, ocupada, humanizada e aperfeiçoada pela palavra. Para ser humanizada, essa terra requer, além da mata e da roça, um espaço habitável, com casa e pátio aberto, no qual os Kaiowá e Guarani realizam/encontram o seu *arete* (tempo-espaço verdadeiro). Hoje, porém, na situação de “desterrados”, muitos acreditam que não conseguem mais alcançar essa perfeição, pois também não conseguem aperfeiçoar a terra (*araguyje*). Decorre daí um grande desequilíbrio em seu eixo fundador, gerando enormes conflitos, pois não estão mais conseguindo realizar seu sonho: “Recriar a terra no tempo-espaço perfeito [...] ou alcançar a terra sem males” (CHAMORRO, 1998, p. 198). Mas, “mesmo ameaçados pelo ‘Mal Sem-Terra’, têm dado um belo testemunho de amor à vida, de que vale a pena interromper a falta de esperança e entoar um canto!” (idem, 1999, 22).

Para Melià (1989, p. 311), “a história da alma Guarani é a história de sua palavra, a série de palavras que formam o hino de sua vida”. Resumindo, a alma kaiowá e guarani é palavra, é poesia, é canto, é dança, é espiritualidade, é celebração, é alegria. Sua vida é um hino que retrata o homem feliz, pois, em seu corpo de sonho, os Kaiowá e Guarani, através da mútua palavra, em comunidade (*oñoñe’è*), “querem transformar esta terra cercada pelo mal numa terra de tempo-espaço perfeito, onde possam viver em paz e em liberdade, conforme seu próprio modo de ser” (CHAMORRO, 1998, p. 200). Este desejo mostra-se nas palavras do professor guarani Valentim Pires (10º ENCONTRO DOS PROFESSORES E LIDERANÇAS KAIOWÁ E GUARANI, 2001):

A nossa vida boa (teko piro’y ou teko porã), cheia de paz, de luz, de moral, de alegria, de solidariedade, de espiritualidade, de respeito mútuo à natureza e à humanidade, estabelecida por Nande Ru Tupã, foi sufocada pela colonização e pela cultura de fora, escondendo os nossos valores, como a fonte de água que está secando embaixo de muito

lixo. Com nosso trabalho em educação, em todos os sentidos, pretendemos ser um instrumento para limpar a sujeira desta fonte, tornando-a novamente fresca, transparente e brilhante com a luz de Tupã e forte suficiente para saciar a sede de sabedoria do nosso povo e de toda a humanidade.

Palavra, alma, caminho, terra, economia, espaço habitável, casa, festa, canto e dança, perfeição e reciprocidade, passado, presente e futuro, homem e deus, fazem parte do mesmo complexo semântico para os Kaiowá e Guarani: *teko marangatu* (modo-de-viver religioso), e do mesmo modo de ser e de viver que os identifica como um povo único e sempre renovado.

Brand (1997, p. 260) assim resume a cosmologia tradicional dos Kaiowá/ Guarani:

O passado se torna futuro, [...] através da vivência das palavras da tradição, explicitadas pelo modo-de-ser dos 'antigos' (o *tekoyma*), em especial pela prática da religião, em que a 'reza' e o canto ocupam o lugar central. Desta forma os Kaiowá e Guarani construíam [constróem], tradicionalmente, a ponte entre o passado e o futuro. A 'reza' e o canto ritual permitem a comunicação com o mundo dos deuses, com o sobrenatural, em que está a virtude e o bem. E é onde está o futuro, esperado e desejado pelos Kaiowá e Guarani.

1.2.3 Educação indígena

Para entender o processo educativo entre os Kaiowá e Guarani é preciso, antes de qualquer coisa, clarear os conceitos sobre educação indígena, comunidade étnica e comunidade educativa indígena.

Segundo Darcy Ribeiro (apud DIAS DA SILVA, 1997-c, p. 183-184) "a comunidade étnica é aquele lugar em que o homem se produz. Não há homem sem comunidade étnica". Para este autor, só na comunidade o grupo "guarda sua própria cultura, tem seu próprio modo de ser e tem uma dimensão limitada". E o que faz uma comunidade permanecer viva? Ribeiro afirma que "o único requisito para que a comunidade persista é que os pais possam criar seus filhos dentro da comunidade". Neste sentido, é possível dizer que as comunidades kaiowá e guarani, apesar dos violentos processos historicamente vividos, permanecem vivas, por ainda estarem,

em sua maioria, criando seus filhos dentro das mesmas, no interior da família grande, pelo menos durante a infância, senão com os pais (que saem para os contratos de trabalho), mas com as mulheres da família e os velhos, avôs e avós, e mais os irmãos e primos.

No entanto – e neste caso, a necessidade de estudar torna a escola responsável por isso –, a comunidade perde o sentido quando a família nuclear se muda para a cidade para que seus filhos possam continuar os estudos.⁵⁸ Os pais ainda voltam para a aldeia/comunidade e se identificam com ela, mas seus filhos dificilmente retornam, pois seu mundo de relações já não é mais a comunidade étnica e sim a comunidade urbana.

“Produzir” o homem na comunidade étnica, conforme Darci Ribeiro (*apud* DIAS DA SILVA, 1997-c, p. 184), nada mais é do que educá-lo para a própria vida nesta comunidade e de acordo com ela, segundo “*um complexo coordenado e ordenado para obtenção de fins específicos*”. Dito de outra forma por Egon Schaden (*apud* Melià, 1979, pp. 11-12): “[...] a vida em sociedade requer obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição”. Segundo ele, educar é “*formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana*”. E como cada sociedade estabelece o seu próprio ideal de pessoa humana, como diz Melià (1979, p. 12), “*existem tantos modelos de educação indígena, quantas culturas*”. Para este autor, a definição de Florestan Fernandes é ainda bastante válida para analisar educação indígena, como tradicional, sagrada e fechada: “*Numa sociedade tradicionalista, sagrada e fechada, o foco da educação deriva, material, estrutural e dinamicamente, das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida*”. (MELIÀ, *idem*, *ibidem*).

Ou seja, é no processo educativo de cada povo indígena que se reproduz aquilo que são ou que pensam de si mesmos. A educação indígena reflete o Nós (“Ore”, para os Kaiowá e Guarani), como componente da identidade, do “nosso modo de ser” (*ñande reko*). Isto é, ela se inscreve

⁵⁸ Nas décadas de 1990 e 2000, a maioria das escolas das aldeias só tinha os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para continuar os estudos, as crianças estudavam na cidade e, por isso, muitas famílias se mudavam para lá.

dentro da reprodução e produção da identidade, marcada por um *Nós* em movimento, histórico, hoje um *Nós* em tempo de crise⁵⁹. E, obviamente, este *Nós* só é possível de ser construído na comunidade educativa.

Conforme Melià (*apud* DIAS DA SILVA, 1997-b, p. 61):

Numa comunidade educativa indígena há três atores principais da educação, a saber: a economia, a casa e a religião. Olhar a economia como elemento pedagógico significa enxergar como circulam os bens, como são os modos de produção, os modos de troca. Neste sentido, a reciprocidade é um valor sumamente educativo. A casa – espaço educativo doméstico – com todas suas características próprias: o pai, a mãe, a complexidade do parentesco, com todas suas redes de relações, com regras e normas, é um elemento da educação. Também a religião, enquanto concentração simbólica de todo o sistema: mitos, rituais, momentos críticos (nascimento-vida-morte).

No decorrer do processo histórico colonial, as comunidades educativas tradicionais foram se confrontando com diversas situações de contato, configurando novos e diferentes tipos de comunidades educativas: Há povos indígenas para quem a comunidade educativa é “presente e atual”; para outros ela é “memória viva e desejada”; e para outros, porém, é apenas imaginada como uma espécie de “paraíso perdido” ou como “ilusão”⁶⁰. Nos dois últimos tipos de comunidade, quebra-se o que antes era uma totalidade educativa. A partir do surgimento de agentes e instituições especializadas em educação, como a escola, essa situação se altera mais ainda e passam a atribuir à educação escolar grande parte da responsabilidade sobre a formação e o futuro das novas gerações: “*A educação indígena começa no lar e depois amplia na escola*”, afirmam os professores Kaiowá e Guarani (PAULA, 1999, s/p). Nesta sessão é abordada apenas a educação na comunidade educativa kaiowá e guarani.

Tradicionalmente os Kaiowá e Guarani não eram educados, mas educavam-se através da participação na vida comunitária. Melià explica que o objetivo da educação tradicional é formar um “bom” Kaiowá (um

⁵⁹ Estas reflexões foram feitas durante estudo da Articulação Nacional de Educação do CIMI, com assessoria de Melià, sobre “Metodologia de pesquisa das pedagogias tradicionais indígenas”. Brasília, 1996.

⁶⁰ Esta tipologia foi trabalhada no estudo já mencionado acima (ANE/CIMI, 1996).

“bom” Guarani), num sentido, sobretudo, moral e espiritual, conservando e aperfeiçoando o *ñande reko* (“nosso modo de ser e de viver”). Isso é confirmado nas palavras dos professores Kaiowá e Guarani (PAULA, idem): “*O nosso sistema indígena é produzir pessoas que possam ser um bom Guarani/Kaiowá*”. Fazem questão de afirmar que a educação tradicional continua presente: “*A educação guarani kaiowá não está perdida, ela continua até hoje, com sua educação própria, do jeito de ensinar seus filhos e de comportamentos, conviver na união*”. “*Para o índio nunca faltou a educação [...] Os avôs e avós é que mais ensinam os novos.*” Também percebem o preconceito da sociedade mais ampla quanto à educação própria: “[...] *eles ainda acham que o índio não tem a sua religião ou a educação que herdamos de nossos pais*”.

Segundo Melià (1976, p. 256), os principais mecanismos da educação kaiowá e guarani tradicionalmente são a experiência de vida, o acompanhamento aos mais novos pelos mais velhos, através do exemplo, do aconselhamento e da escuta, a aceitação e o rechaço na vida social, o mutirão (trabalho de grupo)⁶¹, a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, a cosmovisão kaiowá e guarani, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não violência e a fidelidade ao modo de ser guarani, expressada no domínio das regras do bem falar, ou seja, a oralidade como seu principal instrumento educativo.

É o prestígio comunitário, conseguido principalmente através de “belas palavras” em discursos bonitos, o critério, ainda hoje fundamental, que mede o sucesso dos Kaiowá e Guarani, alcançado na medida de sua dedicação à comunidade e à família, da capacidade de conseguir benefícios para a comunidade e para a família, de conhecer a cultura e de viver segundo o *teko porã* (bom modo de viver) e o *teko marangatu* (religião). Melià (idem, p. 251) explica que “*a educação está orientada no sentido de saber para quê viver e viver com perfeição, alcançando-a por meio da reza,*

⁶¹ Os trabalhos em mutirão já estão muito diminuídos, devido, principalmente, ao uso da mecanização e à saída dos homens para o trabalho fora da aldeia.

da não violência e da visão teológica do mundo. Estas metas podem ser alcançadas através da comunidade e também pela 'inspiração' divina".

Os erros ou fracassos não causam, em geral, maiores frustrações nos Kaiowá e Guarani, nem os sucessos causam soberba em quem os alcançou, e não são elementos de competição, mas estão inseridos no processo educativo indígena, sem a conotação que a sociedade não indígena lhes dá. Aliás, a soberba e o orgulho são sentimentos reprováveis entre eles, o que não quer dizer que não os sintam, sendo a humildade uma das grandes virtudes cultivadas. Os Kaiowá e Guarani comumente encontram justificativas e explicações para os erros ou fracassos, reelaborando-os; usam outros critérios para avaliar ou punir, muitas vezes contraditórios aos olhos de observadores não indígenas. Em resposta a um comportamento inadequado de algum de seus membros, quase sempre é usado o critério das consequências que a ação acarreta para a comunidade, seja do ponto de vista do sobrenatural ou do ponto de vista político/ familiar⁶².

Segundo vários pesquisadores do modo de vida dos Kaiowá e Guarani e também pelas informações atuais dos próprios índios, a educação tradicional do ser se processa desde antes do nascimento, passando pelos diversos ciclos da vida, inclusive a morte. Para assegurar a vida e a alma da criança, a preparação começa já na gravidez. A mulher não pode comer

⁶² Em julho/2002, durante etapa de um curso, aconteceu um fato que ilustra bem estes comportamentos: dois estudantes indígenas passaram a noite perturbando os demais. Como isso chegou ao conhecimento da coordenação não-indígena, na manhã seguinte houve reunião com os envolvidos e uma comissão indígena, para discutir e fazer os encaminhamentos cabíveis. Depois de muita argumentação, eles optaram por uma solução "típica" dos Kaiowá/Guarani: a tolerância e o perdão. Depois de muitos conselhos, deram "outra chance" aos "faltosos", tendo em vista que estes não seriam totalmente responsáveis por seus atos, pois estavam alcoolizados. Ou seja, pesou um aspecto moral na questão, mas não do ponto de vista ocidental e, sim, segundo critérios morais de sua cultura tradicional. Além disso, se optassem por uma solução mais drástica, como "chamar lideranças" ou "expulsá-los", não seria politicamente conveniente para os próprios professores. É que os principais envolvidos pertencem à família tradicional de sua comunidade ou são parentes de líderes importantes entre os Kaiowá e Guarani, pesando na argumentação a favor da tolerância, uma vez que não seria conveniente afrontar o prestígio destas lideranças. Pesando os prós e contras, os professores optaram, mais uma vez, por uma solução diplomática, levando em conta as consequências que poderiam ocorrer para todos em suas comunidades.

alimentos pesados, além de outra série de cuidados e proibições, que poderiam afetar negativamente a alma da criança em formação. Assegurar o crescimento de sua alma é a maior preocupação dos pais durante o primeiro ano de vida da criança e todas as prescrições e proibições, tanto para a mãe como para o pai, têm em vista este objetivo. A criança recebe o máximo de atenção, nunca é deixada só, nem se pode deixá-la chorar. O desenvolvimento de sua alma é considerado completo quando o bebê começa a falar e, neste momento, o *cacique* pode descobrir o seu nome, ou seja, o nome de sua alma.

A socialização da criança se dá, tradicionalmente, junto à família extensa, ou seja, envolvendo pai, mãe, irmãos, avós e outros parentes. De um a três anos, a criança vai aprendendo com aqueles que cuidam dela, sejam eles adultos ou mesmo outras crianças, através de aprovação ou reprovação às suas atitudes. Aos três anos ela já sabe distribuir entre os companheiros o que tem, sem nunca ser pressionada a isso. De três a cinco anos, as crianças formam uma mini-sociedade, imitando os adultos em tudo, inclusive nas rezas. Eles são muito independentes, mas os pais já comecem a exigir-lhes pequenas tarefas, embora uma desculpa qualquer não crie problemas. De seis a doze anos já começam a participar regularmente da vida dos adultos, com responsabilidades mais definidas. Começa a divisão de atividades por sexo: os meninos acompanham os pais e as meninas realizam tarefas domésticas e cuidam dos irmãos menores. Há maior participação nas atividades religiosas e são introduzidos nas tradições orais.

Começa outra etapa com a menstruação da menina, quando ela fica reclusa em casa, cortam-lhe bem rente os cabelos e deve tomar uma série de cuidados rigorosos, pois correm alguns perigos míticos. Apesar de muitas jovens escolarizadas tentarem esconder esse fato, na verdade, uma grande parte delas também passou/passa por essa iniciação. Neste período a menina recebe instruções sobre o bom comportamento como mulher e como futura esposa e mãe. Quanto aos meninos, sua iniciação é mais complexa e exige a participação de toda comunidade, sendo uma das festas (*Kunumi Pepy = festa do menino*) mais importantes para os Kaiowá, quando acontece a perfuração do lábio inferior, para o uso do *tembetá* (vareta fina

feita com a resina de uma árvore sagrada). Como só pode receber o *tembetá* o menino cujos pais já têm o lábio perfurado, este ritual não está mais sendo realizado em MS. A última festa aconteceu em 1993, no Panambizinho.

Depois da iniciação, ou mesmo sem ela, segundo o sistema tradicional, os jovens já são considerados membros ativos da sociedade e independentes de seus pais, completamente responsáveis pelos seus atos e comportamento. Os pais já não exercem nenhum controle sobre eles, o máximo que lhes acontece é de serem “ridicularizados” pela comunidade quando cometem algum deslize, ou de serem rechaçados, em casos mais graves. É nesta fase, justamente, que acontece, hoje, o maior nível de evasão escolar, quando os rapazes vão para os contratos de longa temporada fora da aldeia ou mesmo do Estado e as moças se casam.

Para poder casar, o homem tem que comprovar que é capaz de ser um bom trabalhador e cuidar da própria família. No casamento tradicional, os noivos recebem uma série de conselhos morais, especialmente sobre a educação dos futuros filhos, principalmente quanto à paciência e a não-violência com eles⁶³. Geralmente os recém-casados ficam morando junto à família da mulher, até terem sua própria casa, que é construída próxima, ou até terem o primeiro filho. Segundo informações de caciques e dos mais velhos, tradicionalmente os casamentos deveriam durar a vida inteira⁶⁴.

⁶³ Em 2001, um jovem casal de professores kaiowá, da reserva de Dourados, fez questão de, depois de casarem na igreja presbiteriana, com toda pompa ocidental, também realizarem o casamento tradicional que constou de ouvirem os conselhos da avó, tomarem a chicha e irem para casa, “dormir na rede”, enquanto os convidados continuaram participando do *jeroky* (dança ritual).

⁶⁴ Hoje, os casamentos enquanto jovens, em geral, duram pouco tempo, havendo constantes trocas de parceiros, motivadas, principalmente, pelas saídas constantes e longas dos maridos para o trabalho fora das aldeias. Caso contrário, é mais comum manter a coesão matrimonial. Percebe-se isso entre os professores homens que, por não necessitarem ausentarem-se por longos períodos, seus casamentos são mais estáveis. No entanto, correm riscos de separação quando os professores se ausentam de casa para cursos que durem mais de 15 dias. Um fator de maior estabilidade nos casamentos é quando os cônjuges pertencem a famílias tradicionais, pois mesmo as maiores crises acabam sendo resolvidas pelas negociações envolvendo as relações de parentesco.

A morte para os Kaiowá e Guarani, segundo os estudiosos, é a mais difícil prova para sua alma e preparação para a vida verdadeira na morada dos deuses. É a ocasião em que a solidariedade é mais visível: todos participam da preparação da pessoa para a morte, rezam, contam-lhe as belezas de sua futura vida e dos parentes mortos, às vezes até mandam lembranças às suas almas. É costume até hoje enterrar o defunto dentro de 24 horas, com todos seus bens pessoais; coloca-se uma cruz e velas sobre a tumba. Também é comum queimar a casa da pessoa morta, para impedir que volte uma das almas do defunto, o *angüe*, a alma do corpo, que fica pela terra, podendo tornar-se um espírito maligno ou incorporar-se em algum animal, perturbando os vivos. Conforme tenho observado, qualquer jovem, inclusive evangélico e escolarizado, tem medo de ficar andando sozinho durante a noite, para não ser “abordado” pelo *angüe*. Hoje, com casas de alvenaria, a prática de queimar a casa onde a pessoa morreu tornou-se difícil, por motivos óbvios. Perguntei à filha (professora) de uma senhora que morreu em março/2000, se eles queimariam a casa (de tijolos) e ela disse que não, justificando que sua mãe, antes de morrer, teria lhe dito que não o fizesse, pois não seria necessário, que ela sabia o *caminho*. A alma que vai para o paraíso é a alma espiritual, *ñe’ê*, a qual durante a vida se manifesta na palavra. Mas ocorre um grave problema com esta alma, quando a pessoa se suicida: ela não encontra o *caminho do céu* e fica vagando aqui na terra, perdida, perturbando os vivos.

O bom modo-de-ser dos antigos, *tekoyma*, e o *ñande reko*, enquanto modo-de-ser tradicional e coletivo (no qual a religião tem papel fundamental), constitui-se na verdadeira herança dos Kaiowá e Guarani, como lembrou o cacique Júlio Lopez: “O homem tem o que seguí, o seu pai já lhe dá para seu caminho” (BRAND, 1997, p. 240). Será que é esta efetivamente, a herança que os Kaiowá e Guarani querem deixar para seus filhos, hoje? Teresa Aquino, Guarani de Caarapó, disse em conversa informal, em 1997, que ela quer deixar para seu filho o estudo como presente para o futuro. Mas será que este presente está subtraindo ou está somando com essa herança tradicional? Que lugar ocupa esse modo-de-ser tradicional e coletivo na vida dos escolarizados? Continua fazendo parte de sua

vida, ou, pelo menos, de sua memória? Guarinello (*apud* BRAND, 1997, p. 23) diz que “*não se pode rememorar o que desapareceu por completo*”. E, com efeito, “*as palavras da tradição continuam muito vivas*” (BRAND, 1997, p. 268-269), senão nas práticas, pelo menos na memória de muitos Kaiowá e Guarani. Ou seja, a sociedade kaiowá e guarani mantém sua cultura como “*memória viva e desejada*”, segundo as categorias de comunidade educativa estabelecidas por Meliá⁶⁵. Será que também é assim para os Kaiowá e Guarani escolarizados? Essa pergunta é pertinente, pois, como já foi analisado, no entender dos caciques e pessoas mais velhas, o modo-de-ser tradicional, herdado dos antepassados, está ameaçado, porque está sendo abandonado por muitos deles, sendo a escola responsável, em grande parte, por esta situação. Certamente os escolarizados têm a sua própria análise da situação, a qual tem a ver com os próprios processos educativos nos quais foram criados, e que está enfatizada no terceiro capítulo deste trabalho.

⁶⁵ Esta tipologia será mais bem explicitada no próximo capítulo.

Û

V

Y

ÿ

[Faint handwritten text on the left side of the chalkboard]

[Handwritten text on the right side of the chalkboard]



7 HU'asuf

akā nasūpe, ipotā pite nakūpe.

amba'ere ojeruro akue ha

pea ipotā ere jaha haqma

ō, nde pite nakurō ha nde

pea emoiarā mba'e nyururu

oiarā haque urea kue ere'untā.

ps
an
E
ku
s
h
C
h
n
f
h

AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS, SEUS MODELOS E SUAS LEIS

2.1 Uma escola *para* os índios

A escola apresenta-se para as classes e grupos desprestigiados pela sociedade como o lugar onde começa a se dar a ruptura com o modo de viver, de aprender, de significar, que lhe é peculiar, e em maior ou menor grau se dá a assimilação a um modelo cultural tido como superior (SILVA e GONÇALVES, 1993, p. 28).

As políticas escolares para os povos indígenas, no Brasil, desde os tempos coloniais, caracterizaram-se por um contínuo de omissões e discriminações, pelo menos até a década de 1970. A questão da escolaridade do índio sempre foi tratada como um “mesmo” a ser reproduzido através de modelos escolares baseados em políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos convencionais das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. Nestas escolas, as línguas e culturas indígenas eram sistematicamente silenciadas, desvalorizadas e substituídas pela língua e cultura “nacionais”, sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena.

Teixeira (1993, s/p) classifica estas políticas educacionais de acordo com os seguintes modelos: **assimilacionista**, segundo o qual “as línguas e culturas indígenas são vistas como obstáculos a serem eliminados a fim de que o índio possa ser mais facilmente assimilado à sociedade nacional, substituindo a sua identidade pela de cidadão aculturado. A língua de alfabetização é a portuguesa”; **integracionista**, segundo o qual, “as línguas e culturas indígenas são vistas como ponto de transição para o aprendizado da língua e cultura oficiais, devendo ser o

índio integrado à sociedade. A língua indígena é usada na alfabetização apenas para facilitar essa passagem”.

Esta prática histórica aliada às políticas alienadoras e ineficazes da educação escolar brasileira, como um todo, aplicada no interior das áreas indígenas, levou as comunidades a uma cristalização de conceitos e a uma espécie de “sedução” quanto ao papel e finalidade da escola, vinculando-a ao modelo individualista e competitivo da sociedade majoritária. Por conta disso, as experiências de trabalho escolar que valorizassem as diferenças culturais e as línguas indígenas eram (e ainda são, em muitos casos) entendidas como retrocesso e atraso, tanto por setores oficiais, como da sociedade em geral e até por alguns indígenas, pois não satisfaziam (e continuam a não satisfazer) a lógica do sistema capitalista de produção, lucro e poder.

Essa mentalidade ainda hoje dificulta a implementação de novos conceitos e práticas educacionais, vinculados a uma política mais pluralista⁶⁶ de educação escolar indígena, mais adequada às realidades e culturas indígenas, e à expectativa de futuro como sociedades etnicamente diferenciadas, porém inseridas num contexto de diálogo intercultural. A essa política, cujo processo histórico está explicitado mais adiante, é o que Teixeira (1993, s/p) conceitua como modelo **pluralista**, o qual concebe a escola “*como instrumento de autodeterminação*”⁶⁷, que não só reconhece e

⁶⁶ “Uma política fundada no pluralismo cultural se constituirá, antes de tudo, num exercício de respeito à diferença, onde não caberá mais nem os componentes positivistas do indigenismo rondoniano (baseado na idéia de progresso, de uma evolução unilinear anacrônica), nem o desenvolvimentismo moderno, essa ideologia de todos os governos brasileiros dessa segunda metade do século” (Oliveira, 1988, p.59).

⁶⁷ *Autodeterminação: Filos. “Determinação que se toma livremente, sem influência de outrem”*. Polít. “*Faculdade de um povo determinar pelo exercício do voto o seu próprio destino político*” (MICHAELIS, 2000). O conceito filosófico de *autodeterminação* foi substituído, nos últimos anos, pelo de *autonomia* (embora muitos autores não concordem), pois os poderes constituídos passaram a entender que, buscando a *autodeterminação*, os índios estivessem querendo a formação de um Estado politicamente independente do país “de origem”, supondo, obviamente, também um território independente. Michaelis usa os termos “autodeterminação” e “autonomia” como sinônimos. Apesar destas divergências, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (p.23) – usa o termo *autodeterminação* como direito dos índios “*decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro*”.

valoriza as culturas e línguas indígenas, mas e principalmente a sua real dimensão sócio-histórica e política, como partes e constituintes de um país multiétnico e plurilíngüe”.

Dias da Silva (1997b, p. 53) explica que a implantação da política integracionista/assimilacionista para os povos indígenas, no Brasil, deu-se, desde as suas origens, através de leis que *tiveram como fim último a prerrogativa da integração (“incorporação”)*. Para isso, as forças colonizadoras usaram, como estratégia jurídica, a limitação da capacidade civil dos índios, com a criação de mecanismos que os tornassem partes integrantes do corpo social dominante. Dentre esses mecanismos, destacaram-se os projetos de escolarização projetados especialmente para facilitar essa integração na sociedade nacional. É o que Melià (1979, p. 43) chamou de “*escolas para índios*”.

A pesquisadora esclarece que a “relativa incapacidade”, como meio para a incorporação, foi a concepção mantida no período republicano, através do Código Civil de 1916 (art.6º - III e parágrafo único), segundo o qual “os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em lei e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país”. Esta concepção foi reafirmada nas constituições federais de 1934 (art. 5º XIX), de 1946 (art. 5º XV-r) e 1967/69 (art. 8º XVII-o), e denominada como incorporação. Assim, as forças políticas hegemônicas definiram que a existência dos índios no Brasil passaria por uma adaptação à civilização do país.

É, então, neste contexto histórico que se coloca a trajetória da educação escolar indígena. Para Márcio Silva (1994, p. 13), o uso da escola como mecanismo para viabilizar as políticas públicas a serviço da sociedade faz parte de seu papel: “*onde quer que haja escola ela sempre é parte de um projeto que a transcende*”. Neste sentido, a escola para os índios era (e ainda é) idealizada em função do projeto da sociedade majoritária, colonial e capitalista, no qual não cabiam/cabem os índios, a não ser depois de incorporados à comunhão nacional. E, como eram considerados “*relativamente incapazes*”, ao Estado, como tutor, cabia a tarefa de estabelecer

todas as regras escolares, nunca tendo sequer vislumbrado a possibilidade de discutir com os índios a questão.

Nos últimos anos, este quadro mudou, por força das iniciativas dos próprios indígenas, que passaram a questionar os modelos assimilacionistas/integracionistas, buscando um novo paradigma que possibilitasse a construção de uma *escola indígena*, ou seja, uma *escola dos índios*, construída por eles próprios e de acordo com seus interesses e necessidades, que são diferentes para cada cultura e realidade.

As escolas de Missões tiveram um papel importante neste contexto assimilacionista/integracionista, cujas políticas oficiais foram assumidas competentemente pelos missionários, desde a época colonial. Aos jesuítas, segundo o antropólogo e jesuíta Bartomeu Melià (1979, pp. 43-44), “*coube-lhes desempenhar as funções de agentes de assimilação dos índios à ‘civilização cristã’, pelo menos até sua expulsão do país, em 1759. A expulsão dos jesuítas e a vinda do Marquês de Pombal não melhorou a situação dos índios. Para Melià (CEUD/CIMI, 1991, s/p), o “Diretório de Pombal” é “uma jóia de destruição e maquiavelismo da cultura”. E ilustra sua afirmação citando o artigo 6º deste documento: ‘Introduzir logo nos povos conquistados o idioma do conquistador porque este é o meio mais eficaz para desterrar destes povos o barbarismo’”.*

A retomada dos pontos de vista assimilacionistas, com didáticas diferentes, “*foi feita com profunda devoção pelos novos missionários [católicos] deste século vinte - jesuítas, salesianos, capuchinhos*” (CEUD/ CIMI, 1991, s/p), até 1970, quando da revisão da prática missionária da Igreja Católica⁶⁸, - e pelos evangélicos, até hoje, assessorados principalmente pelo Summer Institut of Linguistic (SIL). O SIL é uma instituição evangélica

⁶⁸ Baseada nas novas idéias oriundas da Teologia da Libertação, construídas a partir do concílio Vaticano II (1962-65) e seu Decreto Ad Gentes sobre a igreja missionária e do encontro de Medellín (1968). A Declaração de Barbados I (1970), que fez severas críticas à atuação missionária católica até então vigente na América Latina, “*serviu como pano de fundo para retomar o diálogo entre etnologia e missiologia [...]*” (SUESS, 1980, p. 11). Surge o Conselho Indigenista Missionário (1972), órgão da Conferência Episcopal dos Bispos do Brasil, assumindo “*a defesa das terras dos povos indígenas, e sua cultura e autodeterminação como partes integrantes de uma evangelização libertadora [...] os missionários devem, antes de querer batizar pagãos isolados, cuidar da sobrevivência dos índios como povos*” (idem p. 12).

norte-americana que se propõe a, através de seus linguistas, sistematizar as línguas indígenas para posterior tradução da Bíblia e, com isso, facilitar a conversão dos índios ao cristianismo e à civilização. Seu objetivo, como de qualquer missão colonial, era a “*salvação das almas dos gentios*”. Instalou-se, no Brasil, a partir de 1956, através do SPI e depois manteve convênios com a FUNAI, até 1990, fazendo muitos aliados nas universidades. Através destes convênios, assumiu a coordenação da educação escolar e começou a implantar um modelo de escola conhecido como “modelo de transição”. “*Consiste em alfabetizar os alunos na língua indígena (1º ano). No segundo ano começa a introdução do português oral, sendo que a partir do terceiro ano, o português domina na escola. Assim, a língua indígena serviu apenas como um trampolim para a entrada do português*” (PAULA, 1999, s/p). Nas cartilhas preparadas por esta entidade, a língua é usada de modo descontextualizado e fragmentário, aparecendo só em palavras recortadas em sílabas e letras.

Melià (1979, p. 46) esclarece que, “sendo o objetivo essencial da missão a evangelização e vindos os agentes dessa evangelização do mundo ‘civilizado’, passa-se facilmente ao suposto que civilizar é cristianizar e que para cristianizar se tem que civilizar”. Para alcançar a condição de “civilizado”, os projetos de educação **para** o índio orientam-se pela teoria do “ainda-não”: ainda não é humano, ainda não é civilizado, ainda não é econômico, ainda não é cristão (CEUD/CIMI, 1991, s/p). Junto com a conversão religiosa é dado ao índio o “direito” de melhorar de vida, de progredir, de ser “civilizado”. Para provar que deixou de ser primitivo, o índio precisa mostrar que se converteu mesmo, que se civilizou, adotando os hábitos e cultura da tão almejada “civilização cristã ocidental”, que hoje assume os contornos formados pelas múltiplas manifestações religiosas. “Conhecida a ‘civilização’, [o índio] não quer mais ser índio, e parece querer se afastar e esquecer definitivamente a sua língua, a vida da maloca, o parecer índio”, diz Melià (1979, p. 47)⁶⁹.

⁶⁹ Para ilustrar isso, lembro um episódio em Manaus: Em 1995, ao entabular conversa com um índio, com “jeito de crente”, que estava viajando comigo na balsa, perguntei-lhe de que povo indígena ele era; ao que ele logo rebateu: - “Graças a Deus eu já sou civilizado”.

Guimarães (apud DIAS DA SILVA, 1997b, p. 54) explica que “a capacidade civil das pessoas está relacionada à sua compreensão sobre os valores e sobre o funcionamento das relações econômicas da comunidade brasileira”. Desta forma, era (e ainda é) entendido que os índios “tinham que participar da comunhão nacional para que as riquezas existentes nas suas terras fossem trazidas ao mercado” (idem, ibidem), segundo a lógica do sistema capitalista.

Segundo essa mesma lógica, também sua força de trabalho passou a ser requisitada para servir ao sistema dominante na sociedade majoritária. E a escola passou, então, a ser considerada instrumento essencial para alcançar este objetivo. Nos últimos anos tornou-se quase um “chavão” entre os índios a idéia de estudar para poder *competir no mercado de trabalho*. Esse objetivo, no entanto, vem camuflado na idéia de *cidadania*, que para muitos fica reduzido ao conceito de *civilização* travestido por uma linguagem politicamente correta (leia-se “economicamente mais moderna”). Ainda na última década do século 20 tivemos nova defesa da tese da integração/cidadania dos índios via escolarização. O cientista político Hélio Jaguaribe (Folha de S. Paulo, 30/08/94, pp. 1 e 4) propôs o “*fim dos índios até o ano 2000*”, apontando como caminho para tal a criação de escolas em áreas indígenas para que os “*índios tenham direito de se tornar cidadãos brasileiros*”.

Brand (1998, s/p) aprofunda a análise da questão, situando-a no contexto da globalização e do neoliberalismo: “*Sob a ótica dos Estados, não se trata mais tanto de integrar os índios, como até há pouco. Integrar a quê? Como mão de obra [...] não existe mais interesse. Como consumidores também não*”, já que os índios não têm poder aquisitivo. Nesta concepção econômica de cidadania, o pesquisador cita o conceito que Forrester lhes atribui: eles são considerados “supérfluos”. “*Somente 20% da mão-de-obra disponível será necessária para viabilizar o desenvolvimento econômico*” e, certamente, aí não estarão os índios. Ou seja, não se enquadram em nenhuma categoria econômica, portanto, são excluídos enquanto cidadãos e deveriam desaparecer:

É que para ‘merecer’ viver têm que mostrar-se útil à sociedade, ou mais exatamente, à economia. E mostrar-se útil à economia significa mostrar-se rentável, ou ‘lucrativo ao lucro’. Mas ser lucrativo ainda é sinônimo de ‘empregável’, ser empregado, trabalhar. Mas como trabalhar se [...] o acesso ao trabalho se torna algo cada vez mais distante e difícil? (BRAND, 1998, s/p).

Neste contexto, o futuro dos povos indígenas, bem como dos demais “sem-nada”, parece ser o seu confinamento geográfico e social, seja em reservas, favelas ou acampamentos.

Estudos revelam que o Mato Grosso do Sul é o lugar onde o capitalismo selvagem mais deu certo⁷⁰. Neste caso, terão os Kaiowá e Guarani do MS chegado a este “futuro”, uma vez que confinados eles já foram e sua força de trabalho está perdendo cada vez mais espaço para a mecanização, no último reduto de trabalho que são as empresas de agronegócio? Segundo Brand (1998, s/p), a situação para este povo é dramática, já que, “*a-lém da exclusão dos resultados do trabalho e da imensa riqueza regional, sofrem, historicamente, violenta exclusão cultural*”, agravando cada vez mais o preconceito e a rejeição por parte do entorno regional. Certamente as perspectivas de futuro dos Kaiowá e Guarani são diferentes das impostas pelo entorno. Caberia analisar se existe alguma perspectiva de futuro diferente deste que está desenhado pelo entorno regional e onde se insere a escola neste contexto, a qual, teoricamente, deveria responder às expectativas de futuro das populações indígenas. Para qual futuro estariam se preparando as novas gerações Kaiowá e Guarani?

Atualmente atrelada ao Ensino Fundamental, conforme a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola indígena teria também como objetivo subsidiário a qualificação individual para a competição no mercado de trabalho. Mas isso, como já foi dito acima, não faz muito sentido na atual conjuntura econômica. Por que, então, o Estado investiria em educação indígena e outros atendimentos aos índios? Para a

⁷⁰ Comentário feito pelo missionário e indigenista Hilário Paulus, então membro do CIMI, em 1995, em reunião de trabalho em Dourados/MS.

professora Adir Casaro Nascimento⁷¹, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, trata-se de amaciar a resistência dos índios pelos mesmos velhos/novos motivos: “*Por trás destas questões todas, a partir de dar estes atendimentos (escola, saúde, cesta básica, alguns empregos públicos), as relações com eles ficam mais fáceis, no sentido de negociar a terra e outras coisas*”. Ela explica que a própria escola pública passou por isso:

Quando as massas populares começaram a reivindicar escola pública, na década de 1930/40, abriram-se escolas públicas para ter um amaciamento das massas. Na década de 70, com a ‘democratização das vagas’ aconteceu a mesma coisa. Então, hoje, se eles (os índios) pedem vaga, vamos abrir vagas, se estão pedindo escola diferenciada, vamos dar-lhes. Assim, eles (o Estado) têm um trunfo na mão: ‘os índios não podem reclamar, a gente tem feito o que eles pedem’.

Mas é, sobretudo contra a língua que as pressões sempre foram mais sistemáticas: “*A língua indígena se diz facilmente que é pobre [...] que atrapalha a pronúncia correta do Português*” (MELIÀ, 1979, p. 79). Estes preconceitos, junto a outros condicionantes diglóticos⁷², leva a língua indígena a desaparecer ou a servir de “ponte”⁷³ para o ensino da língua nacional, ou ainda, como instrumento facilitador da conversão religiosa/“civilização” dos índios ou, segundo Silva (1994, p. 7), da “domesticação das

⁷¹ Estas reflexões foram feitas em conversa com a pedagoga em 16/02/1999, em Dourados/MS. Esta especialista fez seu doutorado em Educação, desenvolvendo pesquisa sobre o conceito de “*diferença*”, embutido no enunciado “*educação escolar indígena diferenciada*”.

⁷² Diglossia, segundo Meliá (1979, p. 68), “*se refere àquele fenômeno sócio-linguístico no qual uma língua é usada como variedade alta, técnico-acadêmica, de uso oficial, com abundante literatura, ensinada na escola, enquanto uma outra é considerada variedade baixa, simplesmente coloquial, de uso confinado numa comunidade, sem literatura apreciável e que não é ensinada na escola formal*”.

⁷³ Esta política surgiu com o SIL, como metodologia para as escolas bilíngues, que supõe a alfabetização na língua indígena, até o seu abandono completo ao final do 3º ano escolar. Também a sistematização escrita das línguas por esta instituição segue esta mesma lógica. Em 2001, a linguista Loraine Irene Bridgeman, vinculada ao SIL, que trabalhava junto à Missão Caiuá de Dourados, informou que, para a sistematização do dialeto kaiowá, variação da língua Guarani, ela usou a ortografia estabelecida pela Associação Brasileira de Antropologia, em 1956, para as línguas indígenas brasileiras, mas com adaptações, tendo em vista uma melhor aproximação com o Português, para, segundo ela, facilitar a passagem para a língua oficial nacional.

diferenças culturais”, tão desejada pela nossa sociedade. Este objetivo foi o carro chefe dos trabalhos do SIL em nosso país:

Não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados in vitro [...] E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório. A domesticação é um método, enquanto a negação é um fim. (SILVA, 1994, p. 7).

Para o SIL, o domínio das línguas indígenas era a forma de entrar no universo dos índios e, “de dentro”, mais facilmente levá-los a conhecer a Bíblia e à conversão. O bilinguismo passou a ser meio de “educação” desses povos, a partir de valores e de conceitos civilizatórios.

Melià (1979, p. 79) explica que há uma “*estreita relação entre língua-cultura-identidade étnica: A perda da identidade étnica geralmente vem precedida da perda da cultura e da língua. E a perda da identidade étnica é causa de perda de meios de subsistência como a terra*”. É esta, precisamente, a estratégia usada pelo poder econômico, sustentada pelas políticas públicas, entre as quais a escolarização ocupa lugar de destaque. Decorre desta filosofia a estratégia formulada por Hélio Jaguaribe, já mencionada.

2.2 A luta por uma escola dos índios: um novo paradigma

“A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura [...]” (Anísio Teixeira)

Tradicionalmente, a educação indígena dava-se através da participação na vida de uma comunidade educativa. Com o surgimento de agentes e instituições especializadas em educação, como a escola, essa situação se altera, gerando extrema tensão entre a comunidade educativa e a escola, evidenciando relações conflitivas e contradições: “*entre tradição oral e tradição escrita; entre educação tradicional fortemente socializada e a escola marcadamente orientada para o desenvolvimento do individualismo; entre sistema educativo sacralizado e instituição estatal seculari-*

zada”; e entre um sistema educativo que respeita as particularidades e outro sistema que determina “*modelos padronizados, massificadores e despersonalizados*” (MELIÀ ; GRÜNBERG e GRÜNBERG, 1976, p. 257).

Para Melià, a escola situa-se numa “*realidade de fronteira*”, já que o processo de educação indígena tradicional não depende da escola e a escola se tornou uma interferência neste processo. E como hoje a escola é entendida, pelos próprios indígenas, como uma necessidade para eles, o desafio que se coloca é “*uma proposta que concilie esses dois sistemas pedagógicos (comunidade educativa e instituição-escola)*” (MELIÀ *apud* ROSSATO e outros, 1997, s/p), estabelecendo um intercâmbio que permita o diálogo intercultural. Esse antropólogo defende que a educação tradicional indígena entre na escola, impregne toda a realidade escolar, de tal forma que a escola passe a ser mais um elemento da comunidade educativa, uma vez que os protagonistas – que são “bilingues” (mais de uma linguagem cultural) – já optaram também por esta outra “linguagem” (a escola)⁷⁴. Nesta nova noção de bilinguismo, que supõe o diálogo intercultural, Dias da Silva (1997a, p. 4) confirma que, efetivamente, “*a escola assume o papel de uma nova linguagem - um novo espaço tempo educativo - uma nova pedagogia necessária ao atual momento da comunidade*”.

Para entender esse contexto é preciso conceituar os termos que envolvem esta nova realidade. Segundo Paredes (*apud* Mato Grosso, 1997, p. 186), a identidade só se estabelece através de um processo de interação social, pois “*[...] é através do diálogo [...] que nos descobrimos a nós mesmos, ao mesmo tempo em que nos reconhecemos diferentes dos outros*”. Mas,

Quando colocamos a possibilidade do diálogo entre os diferentes povos e culturas como horizonte a ser alcançado, precisamos logo esclarecer que ele pressupõe que os povos estejam fortalecidos e seguros (quanto à questão de suas terras; quanto à sua identidade étnica e nas suas relações com ‘os outros’) (DIAS DA SILVA, 1997b, p. 61).

⁷⁴ 1º Encontro Latino-Americano de Educação Escolar Indígena no MS. Dourados: CEUD, 1998.

Ou seja, não pode existir identidade sem a relação dialógica, e não há diálogo sem que os seus interlocutores tenham consciência de sua diferença e segurança de quem são e do que querem, para que esta relação dialógica possa se dar em nível de igualdade, entre diferentes. É, neste sentido, que cabe o conceito de “fronteiras étnicas”, não mais como limite ou separação, mas “*espaços de contato, interação e de troca; e, por isso mesmo, espaços de afirmação da identidade e da diferença*” (BRAND, 2001, p. 39). Mas, “*como não há definição que não se realize desde um lugar, com uma perspectiva e dentro de certos interesses, [...] resulta que a cultura é constitutivamente o terreno em que se luta, precisamente por **negociar*** (grifo meu) [...] *um princípio ordenador das dimensões abordadas*” (HAMELINK, 1993, p. 59). Neste contexto aparece a idéia da “negociação cultural”, a qual é realizada desde um lugar privilegiado, de fronteira, que é a escola, admitindo-se a irredutibilidade dos horizontes em confronto, ou seja, a integridade dos interlocutores étnicos.

Paredes (*apud* MATO GROSSO, 1997, p. 187) conceitua interculturalidade como:

[...] um processo de convivência de duas ou mais culturas (pertencentes a duas ou mais populações) em uma sociedade reconhecida como pluri ou multicultural, em virtude do qual é possível enriquecer-se mutuamente através da apropriação dos traços sócio-culturais.

E, no contexto escolar, entendendo a interculturalidade como estratégia pedagógica, D’Angelis e Veiga (1997, p. 20) afirmam que

O domínio de dois mundos de etnoconhecimentos não é incompatível. Aliás, o acesso a um número maior de estratégias intelectuais devidamente contextualizadas dá muito maior capacidade de enfrentar situações novas, de modelar adequadamente a situação real para se chegar a uma possível solução ou curso de ação.

No entanto, a questão da interculturalidade remete para um outro aspecto de análise. Ou seja, não se fala mais em “integrar” os índios, mas em possibilitar-lhes a “interculturalidade”. Hoje já é “censo comum” afirmar que os índios necessitam aprender a língua, a matemática, a medicina e a agricultura do branco, pois isso seria inevitável na estrutura de

mundo que temos hoje. Isso é verdade; mas será que a escola realmente os capacita para o mundo de hoje? Se o faz, é para alguns indivíduos isoladamente, os quais, depois, geralmente não empregam esse conhecimento para solucionar os problemas de sua comunidade. Pode até resolver o problema de subsistência de sua família, mas, quando alcança essa especialização, geralmente ele já não é mais parte de um coletivo, mas um indivíduo, possivelmente perdido na massa periférica da sociedade envolvente. A constante preocupação com o “direito” dos índios de ter acesso aos nossos conhecimentos e tecnologias traz embutida, no fundo, uma postura preconceituosa e etnocêntrica, pois considera que só eles têm a aprender conosco, que só a nossa tecnologia serve para enfrentar o mundo de hoje, e não considera que eles também são detentores de conhecimentos, não só tradicionais ou na área mítico-religiosa, mas também de tecnologias que sempre lhes serviu, e que, no entanto, são consideradas “primitivas”. Melià afirmou, com muita ênfase, que os Guarani são um “patrimônio da humanidade”, e que a sociedade ocidental “não deveria sujar este manancial de vida”, mas, pelo contrário, deveria “beber desta fonte”. Por outro lado, na sociedade mais ampla há, como afirma Teixeira, a disposição de “*proteger a dignidade e a criatividade dos grupos minoritários, minimizando os danos irreversíveis [...] a uma cultura, a um povo [...]*”. (D’ANGELIS e VEIGA, 1997, p. 139). No entanto, por que não estimular e investir nos conhecimentos e na criatividade indígenas como solução não só dos problemas deles, mas dos nossos também? Neste caso estaria havendo uma interculturalidade, não só da parte dos índios, mas da sociedade mais ampla também. E, nesta perspectiva, poderia ser intercultural não só a escola indígena, mas qualquer escola do país.

No país, a mudança da mentalidade que viabilizou uma nova política, mais pluralista, de educação escolar indígena, começou por volta dos anos 1970. Num contexto de luta por direitos humanos e sociais, a “escola para os índios” e sua ideologia integracionista e homogeneizadora começaram a ser questionadas. Durante os anos 1980, por força de diferentes iniciativas da sociedade civil organizada em movimentos pró-índio, suce-

deram-se projetos alternativos de educação escolar, específicos às realidades socioculturais e históricas dos diferentes grupos indígenas, tendo como meta a *autodeterminação* destes povos. Delineava-se uma prática indigenista paralela à oficial e quase sempre em conflito com esta, denominada de “educação alternativa”.

Em finais dos anos 1980 e, mais intensamente, na década de 1990, consolidaram-se os movimentos de professores indígenas, os quais produziram dezenas de documentos em que afirmavam os princípios de uma educação escolar diferenciada, específica para cada povo, numa proposta de diálogo intercultural, segundo a qual, os indígenas devem ser os protagonistas do processo escolar, tendo em vista a conquista de sua autonomia. Ou seja, começava a construção da escola dos índios, ou *escola indígena*⁷⁵, um processo a ser vivido diferentemente em cada realidade.

Gersen dos Santos, professor Baniwa, AM (*apud* BRASIL, 1998, p. 25), resume o pensamento de como deve ser este processo de construção da escola indígena:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.

As iniciativas alternativas e os princípios formulados pelos índios passaram a ser oficiais quando o Estado brasileiro os adotou, servindo de

⁷⁵ A partir dos estudos e legislação que têm sido efetuados, *escola indígena* pode ser entendida como a unidade escolar não vinculada a outra não-indígena, que seja administrada pela comunidade indígena (embora mantida pelo poder público), com professores índios e com uma proposta político-pedagógica própria (ou em processo de construção), ou seja, elaborada pelos professores indígenas e comunidade e específica para a realidade sócio-cultural daquela comunidade.

parâmetros para que fossem criadas novas normas reguladoras das políticas públicas nesta área, embora não efetivadas. A implantação do novo modelo de educação escolar indígena começou a se concretizar com a Constituição Federal de 1988 que estabelece um novo quadro jurídico em relação aos povos indígenas. Rompe radicalmente com os preceitos de integração/incorporação vigentes, garantindo o direito à *diferença* e à *autonomia*, cabendo ao Estado o dever de proteger e fazer respeitar todos os seus bens, tanto os de natureza material (terra, riquezas naturais, patrimônio e integridade física), como os de natureza imaterial (valores culturais e morais), garantindo esses direitos (artigos 22, 210, 215, 231, 232).

A *diferença* tem a ver com a identidade étnica e com as relações interculturais. Nascimento (2000, p. 36) analisa que *diferença* não é desigualdade, não é privação; [...] “*não é explicar um povo por aquilo que lhe falta, mas sim por aquilo que o ‘engendra’⁷⁶, para usar uma expressão de Chauí (1978)*”. Vieira (1999, p. 152), citando Carvalho, entende que o direito à diferença é o “*direito que têm as pessoas de seguirem e de se construir – sobre as suas afinidades específicas sócio-bio-psicológicas [e culturais] – caminhos divergentes de acordo com os ideais que perfilham*”.

Para Vieira (idem, ibidem), há três lógicas perante as diferenças: uma “*entende o diferente como anômalo e horroroso; pretende-se aniquilá-lo para assegurar a monoculturalidade da sociedade e cultura dominantes, a hegemonia duma cultura una*”. É a lógica da assimilação. A outra “*vê o outro [...] diferente mas desigual, com o qual pode haver relações sociais desde que ele se submeta ao nós*⁷⁷. Estas são “*diferenças consentidas*”

⁷⁶ Para os Kaiowá e Guarani, o que os “engendra” é a palavra divinizada que toma acento na pessoa e a faz humana. Esta palavra se manifesta no “bom modo de viver” (*teko porã*), o que implica uma relação de reciprocidade com os que são *oréva* (os nossos) e cujo objetivo último, mas não final, é o *aguyje* - ou seja, uma vida perfeita, transfigurada, mediada pelo ritual, pelo canto e pela dança religiosa.

⁷⁷ Um exemplo pode ilustrar essa lógica: Hoje, apesar de ser dito que a escola deve respeitar os processos próprios e o modo de ser das diferentes culturas indígenas, o que acontece mesmo é que, em geral, valoriza-se apenas o professor indígena que consegue cumprir “bem” os padrões escolares não-indígenas e, geralmente, os mais conservadores (ordem, limpeza, disciplina, burocracia, individualização das práticas, aspirações de progresso e desenvolvimento, cumprimento de horários, lista de “conteúdos” predeterminados).

que, segundo Damiani (1991, p. 101), “fazem parte do mesmo processo de homogeneização cultural”. A terceira lógica, Vieira designa de interculturalidade, que reivindica como um paradigma alternativo para a educação e, também, para toda a vida social: “a comunicação entre diferentes, mas não de forma desigual”. Esta, no entender de Damiani (idem, ibidem), é uma “diferença produzida e descoberta no desvendamento da dominação sofrida”, não sem conflitos e contradições.

Quanto ao direito à autonomia indígena, presente no texto constitucional, Brand (1998, s/p) esclarece que pressupõe uma série de dispositivos, tais como:

o reconhecimento da organização social, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. [...] o conceito de autonomia é, por parte dos povos indígenas hoje, um conceito em construção e diretamente relacionado à luta de cada um deles. A dimensão concreta que terá este conceito para cada povo depende exatamente da ampliação das perspectivas históricas de suas lutas, [...] de sua cultura, de sua história e das perspectivas frente ao entorno regional.

Assim, o novo paradigma nas concepções sobre os direitos dos índios, também, se estende à educação escolar no contexto das comunidades indígenas, assumindo o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito à sua manutenção. É neste contexto jurídico que se enquadra o direito à educação escolar indígena diferenciada, a qual ganha base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades de ensino, tanto no que diz respeito às línguas e culturas, quanto aos processos próprios de aprendizagem (art.210 e 215, da Constituição Federal). A partir da lei maior, outras leis, decretos e portarias foram sendo incorporadas à jurisprudência brasileira, garantindo e regulamentando o direito à uma *educação escolar indígena, intercultural, bilingue, específica e diferenciada*, conforme as *Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* de 1993 e outras leis subsequentes.

O *Decreto 26/1991* atribui ao MEC a competência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, e delega a sua execução aos estados e municípios. A *Portaria Interministerial 559/1991* e as *Portarias 60/1992 e 490/1993*, além

de reafirmarem os princípios constitucionais quanto aos direitos indígenas, com a mudança de paradigma na concepção da educação escolar indígena, ainda estabelecem as instâncias que cuidarão da implementação destas políticas: no MEC, uma *Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas* e um Comitê assessor dessa instância; nos Estados, orienta a criação dos *Núcleos de Educação Escolar Indígena* (NEI) pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto o Comitê como os NEIs devem ter caráter interinstitucional e com representação dos professores indígenas. A Portaria 559/1991 também define como prioridade a formação e capacitação específica e permanente dos professores índios e do pessoal técnico que irá atuar com a questão. O Comitê de Educação Escolar Indígena⁷⁸, do MEC, era composto por representantes de diversos segmentos da sociedade civil e do governo. Deveria ser espaço de reflexão coletiva, mas, no entender de Bonin e Paula (ANE/CIMI, 1999, p. 4), “na prática, apenas ‘toma conhecimento’ das propostas oficiais e, sem tempo ou possibilidades concretas para discuti-las em profundidade, acaba por legitimar a política imposta”.

Em 1993, o MEC publicou as *Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, que estabelecem os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural: o bilinguismo⁷⁹, a interculturalidade, a especificidade e a diferenciação. O documento, incorporando as diferentes reflexões e aspirações sobre educação escolar indígena, conceitua o que seja uma *escola indígena*:

⁷⁸ Em maio/2001 cria-se, no lugar, o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, passando gradativamente a ter uma atuação importante no cenário nacional, definindo e normatizando diretrizes e leis para a educação escolar indígena no país, ganhando prestígio e respeito dos governos e sociedade. Entretanto, em abril de 2019, a extrema direita que passou a governar o país, junto ao desaparelhamento das conquistas indígenas e populares dos últimos 20 anos, extinguiu também este Conselho e vários outros, deixando os indígenas e outras populações à própria sorte.

⁷⁹ No RCNEI (1998, p.25), o princípio do bilinguismo incorporou o de multilinguismo, considerando a diversidade linguística dos povos e até mesmo no interior de uma mesma sociedade indígena. Entre os Kaiowá e Guarani de MS convivem pelo menos três línguas (Guarani, Espanhol paraguaio e Português) e variações de Guarani: guarani ñandéva, kaiowá, *guaraniete* (mais antiga), *jopara* (mistura de guarani com Espanhol e Português) e guarani paraguaio.

A Escola Indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos científicos e técnicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da auto-determinação (BRASIL, 1993, p. 12).

A Lei 9394/1996 – *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) – é coerente com a afirmação do princípio de reconhecimento da diversidade cultural e defende o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas no ensino escolar nacional. Também assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Os artigos 78 e 79 definem que à União compete desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, bem como o apoio técnico e financeiro dos demais sistemas de ensino, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Em dezembro de 1998, o MEC lançou o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), o qual se propõe a explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas; refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras; apresentar ideias básicas e sugestões de trabalho para as escolas indígenas, com uma função formativa e não normativa. Contém princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudos presentes no ensino fundamental, mas não se propõe a oferecer “grades” curriculares, pois quer considerar as diversidades de cada escola e comunidade indígena.

O problema do RCNEI, segundo Bonin e Paula (ANE/CIMI, 1999, p. 5), é que ele é mais um documento imposto pelo Estado aos índios, pois foram produzidos de *fora*, para os índios. Estas autoras dizem que, em

vez de propor um *outro* modelo administrativo para as escolas, *outro* sistema compatível com os princípios já estabelecidos,

[...] o documento aprisiona as escolas indígenas na estrutura organizacional de ensino da união, burocratizando-as, submetendo-as às mesmas normas e procedimentos administrativos das escolas oficiais. À autonomia pedagógica proposta pelo RCNEI não corresponde uma autonomia política. [...] O RCNEI evidencia a incapacidade de reconhecer a autonomia dos povos indígenas para conceber, administrar e gerir modelos novos, radicalmente distintos de educação escolar.

O *Plano Nacional de Educação*, em suas sucessivas versões, e o novo *Estatuto das Sociedades Indígenas*, ambos determinados pela Constituição de 1988, este último ainda⁸⁰ parado no Congresso Nacional, também apresentam normas e metas para a educação escolar indígena, repetindo os mesmos princípios já estabelecidos. Assim como a nova LDB, os planos nacionais de educação são aprovados como quer o governo e não como querem os diversos setores da sociedade civil comprometidos com a causa indígena e os próprios indígenas.⁸¹

A *Resolução CEB/CNE/MEC nº 03/1999*, além de reafirmar os princípios já garantidos nas diversas legislações, criou a categoria oficial de *escola indígena*, estabelecendo sua estrutura e funcionamento, bem como sua estadualização, salvo se o município tiver seu próprio sistema de ensino.⁸² Esta Resolução também regulamentou a categoria de *professor indígena*, como carreira específica do magistério, com concurso diferenciado, garantindo a preferência ao professor da mesma etnia de seus alunos.⁸³ Garante a formação diferenciada em cursos específicos, bem como

⁸⁰ Até hoje (2019), o novo Estatuto das Sociedades Indígenas elaborado com a participação de indígenas, não sai da gaveta.

⁸¹ Apenas em 2019, o governo tomou a iniciativa de encaminhar a elaboração de um Plano Nacional de Educação Escolar Indígena.

⁸² Em Mato Grosso do Sul, até 2005, todas as escolas em áreas indígenas foram criadas como escolas indígenas, embora até hoje (2019), muitas ainda continuam, de fato, vinculadas a escolas não indígenas, se não em sua jurisdição, mas na parte administrativa.

⁸³ Entretanto, até 2019, poucos Estados e Municípios efetivamente criaram a categoria. Em MS, o Estado criou a categoria de escola indígena, mas não a de professor indígena, impedindo que os índios atuem nas escolas estaduais indígenas na qualidade de efetivos, através de concurso específico, a não ser que concorram às vagas gerais.

“sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização” (parágrafo único do art. 6º).

Em setembro/2000, o MEC lançou as *Diretrizes para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos sistemas Estaduais de Ensino*. Este documento orienta os sistemas estaduais – a quem compete o provimento das “escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento”, conforme determinação da Resolução/CNE nº 3/99 – quanto às seguintes ações: criação, implantação, funcionamento e regularização das escolas indígenas; atendimento às escolas indígenas; e formatação e implantação de um programa de formação de professores indígenas, com vistas à titulação dos professores.⁸⁴

Na Semana do Índio, abril/2002, o MEC fez o lançamento do *Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* (PCN Indígena), “planejado para ser realizado em um contexto de formação de profissionais da educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais” (BRASIL, 2002, p. 13). Este é um documento que poderia ser de grande ajuda às escolas indígenas e seus professores, entretanto, a maioria não teve acesso a ele ou não faz uso e os gestores públicos também não se apropriaram do mesmo para orientar as escolas indígenas.⁸⁵

2.3 A educação escolar no contexto dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul

A escolaridade oficial para este povo, tal como para os demais povos indígenas em todo país, seguia, e ainda segue, com algumas exceções,

⁸⁴ Em 2015, foi aprovado novo documento atualizando estas diretrizes. Entretanto, o governo de Mato Grosso do Sul não respeita estas normas que permitem uma formação docente específica e diferenciada, formulada segundo as necessidades e interesses dos próprios povos, conforme todas as demais normas legais indigenistas. O governo entende que sabe o que é melhor para os indígenas, sem respeitar a autonomia deles. Esta posição se reflete, por exemplo, na revisão do projeto pedagógico e estrutura curricular do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá, que, desde 1999, faz a formação dos professores guarani e kaiowá. Os técnicos da SED/MS querem enquadrar o curso nas mesmas regras de um curso comum de Ensino Médio, acrescido de disciplinas específicas, sem levar em conta a proposta elaborada pelos Guarani e Kaiowá.

⁸⁵ Ver, nos anexos, a legislação e normas sobre EEI, a partir de 2002.

os modelos de escola *para* índios, que refletem a política educacional colonialista, homogeneizadora e assimilacionista/ integracionista já mencionada, com a simples transferência do currículo padrão das escolas oficiais para as aldeias, sem preocupação com os valores da sociedade Kaiowá e Guarani, nem mesmo oferecendo “ensino bilíngue”, conforme proposta do SIL. A língua usada era só o Português e as crianças quase sempre proibidas de falar na sua língua materna.

Gomes (1983) realizou uma pesquisa sóciolinguística na Escola Francisco Meireles, da Missão Caiuá, em Dourados, para verificar os resultados da escola em relação ao padrão linguístico dos alunos⁸⁶. A pesquisadora verificou que crianças das etnias Terena, Nandéva (Guarani) e Kaiowá perdiam consideravelmente seu padrão linguístico original e se aproximavam cada vez mais do padrão “*karaí*” (não-índio) à medida que eram promovidas às sucessivas séries. Isto implica, segundo a pesquisadora, “*não apenas numa irreparável perda linguística e cultural, mas, sobretudo, numa ausência de autovalorização do elemento indígena como tal e até mesmo na própria ineficácia do processo educativo*” (GOMES, 1985, p.46). Esta ineficácia transparece nas palavras de uma professora não-índia que lecionava na reserva de Caarapó:

O aluno demora demais a aprender [...] tem alunos que passam dois, três ou quatro anos na escola e sai sem saber ler [...] tem também muita indisciplina [...] para ficar na sala dá muito trabalho [...] muitos vão embora sem motivos, cada ano começa e depois não vêm mais (CHAMORRO, 1991, p.49).

Alguns depoimentos de professores Kaiowá e Guarani, que estudaram nestas escolas, ilustram o que acontecia na maioria delas:

[...] eu não conseguia entender quando a professora explicava as atividades ou muitas vezes mandava ir na lousa escrever, eu sentia medo de errar porque aquela palavra era tão difícil para mim (Braulina Isnardi). [...] Não tinha direito de eu dizer o que eu conhecia na minha convivência com a minha família, e nunca era lembrado as coisas do meu conhecimento [...] Eu só conhecia apenas escrever o título, texto que

⁸⁶ Nesta escola, a língua oral e de ensino era só o Português.

o professor passava. Interpretar as questões e após estudar e decorar para prova (Maria Cristina Benites).

[...] minha professora falava, falava, eu não entendia nada [...] eu só balançava a cabeça [...] Mas na hora da escrita eu desenhava aquilo que eu conhecia e a professora me chamava de burro e dava um tapa na cabeça, eu chorava e não sabia o que fazer. [...] para a gente não desistir [...] a professora dava uns presentinhos para alegrar os alunos de novo (Valdomiro Ortiz).

[...] nunca fui acordado o que estava se passando com os meus patrióticos índios [...] eu nunca aprendia ou o professor nunca ensinava para nós defender ou preservar a cultura, tradição, etc. (Alfredo Martins).

[...] A segunda impressão da sala de aula foi de uma prisão, uma gaiola (Almires Machado).

[...] Para mim isso foi um castigo, aprendi a detestá ser índio e falá a língua, a rezá e tanto que eu gostava de falar na língua. E na escola não pode falar (João Benitez).

Esta situação nada mais é do que o retrato de uma escola ineficaz e absolutamente *desconectada do real*, tal como já mostrava Santos (1975, p. 61), numa pesquisa realizada em postos indígenas no Sul do país, em 1975, cujas conclusões poderiam perfeitamente ser transportadas para a realidade escolar dos Kaiowá e Guarani de nossa região:

Todas as unidades escolares funcionam com vistas ao cumprimento de uma programação escolar exclusivamente teórica, confinada ao ambiente interno do prédio escolar e a um calendário e horário burocraticamente fixados. As férias escolares são cumpridas rigidamente, embora a legislação permita sua localização coincidente com os períodos em que os alunos são absorvidos pelas atividades econômicas mais importantes como plantio e colheita. Não há qualquer programação voltada para a inclusão de conteúdos práticos aos alunos. As escolas são, assim, ambiente onde o aluno-índio permanece durante certo período do dia, cumprindo tarefas quase sempre totalmente desconectadas de seus interesses e de sua vida. [...] o material utilizado nas escolas indígenas é aquele padronizado [...] Não há seleção e preparação especial de material escolar para as escolas indígenas.

De fato, a realidade das escolas que atendem população Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul demonstra que até hoje ainda permanece, na maioria delas, este modelo. O processo escolar entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul deu-se a partir de 1930, na reserva de Doura-

dos, através da Missão Evangélica Caiuá. Até o final da década de 1980 havia escolas⁸⁷ funcionando apenas nas oito reservas demarcadas entre 1915 a 1928, junto aos postos da Missão Evangélica Caiuá⁸⁸ e da Missão Alemã Unida⁸⁵, ao lado das reservas, justamente aonde a Missão ia instalando seus postos, a maioria das quais se mantêm ainda hoje.

Como a maior parte das demais áreas indígenas é de reocupação recente, entre os anos de 1980 a 1990 foram implantadas 14 novas unidades escolares. Este número aumentou bastante em cinco anos: em 1996 eram 36 escolas, passando para 51 em 2000. Até o início da década de 1990, as escolas eram mantidas pelas missões ou pela FUNAI, geralmente em convênio com os municípios e recebendo assessoria do SIL (desde 1956). A partir de 1991, com o decreto 26/1991, todas as escolas passaram a ser municipais, fazendo parte do sistema do MEC. Um quadro em anexo mostra a distribuição das escolas por municípios e áreas indígenas, com o número de alunos de educação infantil à 4ª série do ensino fundamental matriculados em 1998⁹⁰. Em 22 aldeias de 15 municípios do Cone Sul do Estado, estavam matriculados 4.620 alunos indígenas, distribuídos em cinco escolas “pólo”, isto é, não vinculadas juridicamente a outra escola, sendo uma de Missão e quatro no interior das áreas, embora duas delas sem autonomia administrativa, seguiam o modelo escolar municipal. As demais unidades escolares eram “salas”, em número de 41, que funcionavam como “extensões” de escolas rurais ou urbanas situadas geralmente nas sedes dos

⁸⁷ “Escolas” ou “Unidades escolares” são aqui consideradas todas as escolas pólo, salas ou extensões que atendem população indígena, situadas em locais diferentes, tanto no interior das áreas indígenas como próximo a estas.

⁸⁸ A Missão Evangélica Caiuá, em convênio com os municípios, mantém escolas próximas às reservas de Dourados, Amambai, Sassoró e Porto Porto Lindo. As Escolas da Missão em Carapó e Takuapery foram desativadas e incorporadas às demais no interior das áreas. (2019)

⁸⁹ A Missão Evangélica Unida, de origem alemã, foi fundada em 1981. Define-se teologicamente como “Igrejas Evangélicas Livres do Brasil”. Tem como *objetivo final*: “Evangelificação, conversão, implantação de igreja, discipulado e treinamento de líderes indígenas, assistência na roça, ambulatório e escolas primárias”. Seu lema: “Sereis minhas testemunhas. 30 anos a serviço de Deus – em prol do Índio”. Mantém escola ao lado da reserva Pirajui, em convênio com o município de Paranhos. A escola que mantinha na aldeia Panambi, em Douradina, foi desativada. (2019)

⁹⁰ Em anexo constam também as escolas indígenas e seus componentes, em 2019.

municípios.⁹¹ Somente duas escolas eram dirigidas por professores índios (Tengatui, em Dourados e Escola Guarani/Kaiowá, em Amambai), embora bastante subordinadas à gerência municipal. A partir de 2001, Caarapó passou a contar com um coordenador indígena para ajudar na administração das escolas da área.⁹²

Enquanto não fossem criadas juridicamente como *escolas indígenas*, ou com possibilidades de vir a ser, deixando de ser anexos de outra escola que não é indígena, os índios continuariam com dificuldades para implantar o seu próprio projeto escolar, e para exercer o gerenciamento de suas escolas. Assim, permaneceriam subordinados à vontade política de outra direção que, na maioria das vezes, é preconceituosa e ainda muito resistente às inúmeras possibilidades e alternativas escolares já garantidas em lei. Entretanto, a gerência indígena das escolas também não garante o desatrelamento ao poder local. É a vinculação da escola ao município, com poucas exceções, o que ocasiona entraves, em grande parte, ao processo de autonomia e conquista de uma escola própria, pois subordina os professores e a própria comunidade à burocracia e às ingerências da política local.⁹³

⁹¹ O censo escolar de 2017 revelou que são 11.893 alunos guarani, kaiowá e alguns terena em Dourados. Moura (2019) contabilizou um total de 40 unidades escolares, sendo 26 escolas pólo na região do Cone Sul de MS, sendo que as escolas da Missão Caiuá e as extensões de Ensino Médio não entram na categoria de escola indígena, embora atuem com essas populações. Dessas escolas, 34 oferecem educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; seis oferecem ensino médio completo; 16 têm ensino fundamental completo e quatro oferecem até o 6º ano, mas com a previsão de implantar os demais anos. Há casos de municípios que desativaram as escolas nas aldeias de sua jurisdição, e outras escolas correm o risco de serem desativadas ou se transformarem em salas multisseriadas, devido ao pequeno número de alunos. (Ver mais informações em anexo.)

⁹² Atualmente (2019), a grande maioria das escolas indígenas tem gestores indígenas, mas alguns municípios não entregam a direção da escola para eles, mantendo apenas um coordenador administrativo da comunidade.

⁹³ Esta situação não mudou muito em 2019. Pode-se dizer que, em alguns locais, até piorou, devido à entrada maciça da política partidária, que atrela a oportunidade de assumir a gestão à filiação ao partido do administrador municipal. Estes gestores escolares, então, se submetem às ideias políticas e tendências pedagógicas e administrativas dos gestores municipais. Mesma situação em relação às escolas estaduais.

Conforme a Resolução 03/99 do CEB/MEC, as escolas indígenas deveriam passar para a administração estadual, ou em convênio com o Estado, mas também podem continuar no município, caso este tiver sistema próprio de ensino e condições de mantê-las. No entanto, até 2002, o Estado não havia tomado nenhuma iniciativa neste sentido, apesar de apenas dois municípios desta região (Dourados e Amambai) se enquadrarem na situação exigida pela resolução.⁹⁴

Quando há um problema de terra, os fazendeiros pressionam a Prefeitura que, estrategicamente, não instala escola na comunidade, como foi o caso da aldeia Cerro Marangatu, que fica nas terras do pai do ex-prefeito municipal, com mais de 50 crianças em idade escolar. Algumas áreas reocupadas só conseguiram ter acesso à escola após intervenção direta do Ministério Público, pois os Municípios alegam que as terras estão em litígio. Se o problema é político, geralmente partidário, os governantes ameaçam com demissão ou não contratação do professor indígena, ou outro tipo de represália. Foi o que aconteceu com dois professores kaiowá da aldeia Jaguapiré: não foram recontratados em 2001, segundo depoimento dos mesmos, porque fizeram campanha política contra o atual prefeito. Outras vezes, a Prefeitura contrata não-índios ou coloca ônibus para levar as crianças para estudar na cidade.⁹⁵

Mesmo as reivindicações básicas de infraestrutura são difíceis de serem atendidas pelos governos locais, geralmente sob a alegação de falta de verbas. Em alguns municípios, as escolas são precárias ou insalubres, ou estão superlotadas com crianças ocupando a mesma cadeira, enquanto es-

⁹⁴ Em 2019, todas as escolas indígenas de Ensino Fundamental continuam sendo municipais. Estaduais são as escolas de Ensino Médio, em número de quatro, com mais duas como extensões de escola urbana.

⁹⁵ Estas situações recrudesceram nos últimos anos, muitas vezes inviabilizando até mesmo o funcionamento de algumas escolas, que precisam sair à procura de alunos para poder manter a escola aberta. Há escolas indígenas com um número de alunos indígenas menor do que na escola rural, como em Jacarei/Japorã. Os municípios colocam ônibus, pagos com recursos destinados às escolas indígenas, para transportar os alunos da aldeia para a cidade ou vila. (MOURA, 209). Muitas vezes, a direção de escola urbana ou rural faz campanha para trazer alunos indígenas, esvaziando, assim, as próprias escolas indígenas.

colas novas, que estavam sendo construídas, foram abandonadas sem conclusão, porque, segundo fontes locais, a Prefeitura teria ficado inadimplente com o MEC. Quanto ao suprimento das necessidades didáticas e pedagógicas, incluindo biblioteca, também é bastante precário na maioria das escolas. Os professores dão aula geralmente utilizando-se apenas do livro didático da série. A melhor estrutura é encontrada nas maiores escolas do interior das áreas indígenas e em algumas escolas de missões.⁹⁶

Em quase todas as escolas, em 2002, funcionavam os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, mas, em algumas, só 1º e 2º anos, sendo que os alunos dos demais níveis são levados para estudar na cidade. Em muitas, as turmas são multisseriadas. Há turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Três escolas têm Ensino Fundamental completo: Francisco Meireles (Missão em Dourados), Coroa Sagrada (Amambai) e, a partir de 1999, a escola Nhandejára, em Caarapó, começou a implantar gradativamente este nível de ensino⁹⁷. Também a escola da aldeia Pirakuá começou a instalar, em 2001, as demais séries do Ensino Fundamental.⁹⁸

Em 1998, conforme o Censo Escolar Kaiowá e Guarani (1999), havia 6.078 crianças e adolescentes de 05 a 14 anos nas comunidades Kaiowá e Guarani, dos quais 4.620 estavam matriculadas no Ensino Infantil e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, nas escolas das 24 áreas indígenas que abrigavam este povo. Ou seja, 22,48% ficaram fora das salas de aula naquele ano. A porcentagem de desistentes foi de 16,15% do total de matriculados, sendo que o índice de evasão chegou a 42,5% no Jarará (Juti). Os motivos

⁹⁶ Esta situação persiste, ainda em 2019, em muitas escolas. A maioria das escolas construídas nos últimos anos repetem o mesmo padrão arquitetônico apresentado pelo MEC, sem questionamentos, mas ainda não têm os requisitos de infraestrutura necessários ao bom funcionamento pedagógico e de bem-estar para seus usuários, tais como biblioteca, refeitório, cortinas (o sol é inclemente), ventiladores ou ar condicionado (muito calor), equipamentos eletrônicos, ponto de internet, entre outros. Em áreas não regularizadas, o poder público não constrói escola, a não ser por determinação do Ministério Público Federal, como nas terras indígenas dos municípios de Ponta Porã, Iguatemi, Caarapó, Juti e Maracajú.

⁹⁷ A partir de 2007, o Ensino Médio completo.

⁹⁸ Em 2018, segundo Moura (2019), em sete terras indígenas havia os três níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), 18 terras indígenas tinham ensino fundamental completo e as demais ofereciam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

geralmente aventados para a evasão escolar entre os alunos kaiowá e guarani apontam, principalmente, para a saída dos meninos e meninas, de 12 anos ou mais, para as destilarias ou para casar, respectivamente e para as mudanças da família. Muitas vezes, atribuíam-se a ausência dos alunos à falta de merenda e de material escolar; à falta de roupas e calçados; ao fato de não terem uma escola “bonita”; às longas distâncias; às abstenções dos professores; ao jeito de trabalhar com os alunos; e à falta de motivação dos pais e dos próprios alunos. O maior número de ausências de alunos durante o ano se dá nos meses de frio, nos dias de chuva (também porque o próprio professor, muitas vezes, não vai à escola), no segundo semestre do ano e na primeira quinzena do mês, pois acompanham os aposentados⁹⁹ que recebem o benefício neste período e fazem suas compras. Em algumas escolas, o nível de reprovações no 1º ano do Ensino Fundamental alcançou 73,08%, numa média de 29,26% no total das séries iniciais.

Quanto à orientação político-pedagógica, apenas a Escola Coroa Sagrada (Amambai) havia sido autorizada a funcionar com uma proposta diferenciada, ou seja, como *escola indígena*. A escola da Missão em Dourados e a escola da Missão em Pirajui (Paranhos) encaminharam, em 2000, um projeto político-pedagógico próprio. A Escola Tengatuí (Dourados) tem seu próprio currículo, em geral como nas demais escolas da rede. Mas em algumas salas e extensões iniciou-se também um projeto de “ensino diferenciado” para os dois primeiros anos do ensino fundamental, com ênfase no uso da língua indígena. Enquanto a comunidade e os professores das escolas da área de Caarapó discutem o seu próprio projeto político pedagógico, desde 1997, esta comunidade iniciou a implantação gradativa de um programa escolar diferenciado, com alfabetização na língua materna guarani¹⁰⁰ e a sua continuidade nas séries subsequentes, com o mesmo professor¹⁰¹. Também o calendário e os conteúdos eram elaborados de acordo

⁹⁹ Em 1998 eram 52,93% de aposentados indígenas na reserva de Sessoró (Tacuru) e 14,52 na aldeia Cerrito (Eldorado), para um total geral de 1186 pessoas aposentadas, em 16 áreas.

¹⁰⁰ Quando aparece a expressão língua Guarani, estou me referindo a qualquer variação da língua falada nesta região, pois não há estudos que identifiquem apenas uma variante local.

¹⁰¹ Isso permitiu a substituição gradativa de todos os professores não-indianos por professores kaiowá ou guarani, pois estes iam assumindo as turmas sucessivamente.

com a realidade. As demais extensões e escolas das diversas áreas indígenas seguiam o modelo padrão de organização curricular, de regimento e de calendário escolar fornecidos pelas secretarias municipais de educação às quais estão vinculadas, com algumas alterações, dependendo do espaço dado pelos órgãos mantenedores – Prefeituras e Estado¹⁰².

Em geral, o diferenciado da maioria dessas escolas resumia-se a algum trabalho na/com a língua Guarani e quase só ao nível da oralidade. Apesar da legislação garantir o direito ao ensino das/nas línguas indígenas, desde 1988¹⁰³, a grande maioria dos municípios negava-se a tomar conhecimento desta norma e também das outras que garantem uma escola diferenciada e específica, chegando até a proibir aos professores de trabalharem na sua própria língua, sob a alegação de que o ensino da língua étnica atrapalharia a aprendizagem do Português. No entanto, o nível de proficiência dos alunos Kaiowá e Guarani para a escrita e a leitura em língua portuguesa, em geral, mostrava-se bastante precário ao final dos quatro primeiros anos de escola.¹⁰⁴

Na maioria das escolas onde tinha professor falante de Guarani, geralmente a língua oral principal era esta, mas apenas para facilitar o entendimento do Português, sendo que a língua escrita era só o Português, com exceção daquelas que usam a língua étnica para alfabetizar. Depois da alfabetização em Guarani, poucas escolas continuavam trabalhando alguma coisa com esta língua escrita. E alguns, ainda, simplesmente não usavam Guarani, nem na modalidade oral. Um dos problemas apontados

¹⁰²Pouca coisa mudou neste sentido, em 20 anos. A maioria das escolas indígenas ainda segue esse padrão, havendo até um retrocesso pedagógico nos últimos anos: a imposição da estrutura curricular padrão do município/Estado (com língua Guarani em horários específicos e “cultura indígena”) ocorre sob a alegação de garantir a ‘qualidade’ do ensino e/ou o ‘direito’ aos conteúdos ditos “universais”, inclusive com carga horária definida pelos mantenedores. O corpo docente indígena até elabora seus próprios projetos pedagógicos da escola, alguns até interessantes, mas, de fato, não os executam da forma como estão planejados. Apenas as escolas indígenas de Caarapó procuram executar o PPP específico e diferenciado; nos demais acrescentam as disciplinas de língua e de cultura indígena, mas mantêm as mesmas listas de conteúdo e formas de avaliação de qualquer escola comum. Algumas, inclusive, perderam suas características específicas que tinham no início.

¹⁰³Desde 1972, a Lei 6001 - Estatuto do Índio, já permitia o uso das línguas étnicas nas escolas.

¹⁰⁴Esta situação não mudou muito nos últimos anos.

para a não continuidade do trabalho na/com a língua guarani escrita era a falta de material neste idioma, ou o argumento de que o professor não sabe escrever Guarani.

Por outro lado, era bastante frequente que o professor também não tivesse bom desempenho na escrita e na leitura do Português. Nota-se que, predominantemente, a língua indígena servia apenas como “ponte” para a aprendizagem da cultura e da língua dominante, pois, mesmo que os professores falassem em Guarani, era apenas para facilitar a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos e do Português.¹⁰⁵

Como a Escola Francisco Meireles, vinculada à Missão Caiuá, em Dourados, é um referencial importante para a escolarização dos Kaiowá e Guarani e para conhecer como funcionava, na prática, uma escola *para* os índios, no modelo integracionista, é bom explicar um pouco mais a história desta instituição, até porque seus ex-alunos, precisamente, em sua grande maioria, são os interlocutores desta pesquisa. Durante a década de 1980, a escola abrigava um internato para onde convergiam alunos Kaiowá e Guarani de todas as reservas da região para fazer os estudos de 5ª a 8ª séries do antigo ensino fundamental. Esta era a única escola, na época, que oferecia este nível de ensino especialmente aos índios, tendo formado as primeiras turmas de alunos kaiowá e guarani com maior grau de escolaridade.

Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico da Escola Francisco Meireles (Bernardes, 1999, p.2-10), em 1930, no posto do SPI, os missionários da Missão Caiuá instalaram a primeira escola de alfabetização indígena da região, destinada aos adultos e chamada de “escola diária”. Por volta de 1938, os órfãos resultantes de uma epidemia de febre amarela que assolou a aldeia foram abrigados num orfanato (“*Nhande-roga*”), junto à Missão. Para atender a estas crianças instalou-se a primeira escola primária para indígenas, a “Escola da Missão”, com ensino bilíngue¹⁰⁶. Em 1954, a escola passou a se chamar “Escola Primária General

¹⁰⁵ Em 2019 esta situação diglósica está praticamente inalterada ou pior, com excessão de algumas iniciativas esparsas.

¹⁰⁶ Antes de 1950 também era instalada uma escola no Bororó, região da reserva de Dourados, com a mesma professora da Missão.

Rondon”, com “*uma preocupação com a educação diferenciada do índio*” (idem, p.6). Em 1962, com a ajuda do SIL, foi elaborada a primeira “Cartilha Kaiwá” para ser usada na alfabetização das crianças¹⁰⁷. Em 1973, esta escola passou a ser municipal, em convênio com a Missão:

[...] não há referência alguma sobre que tipo de educação é ministrada, mas sabemos [...] que as orientações passaram a vir da Secretaria de Educação de Dourados, pois nesta época a educação indígena era de responsabilidade da FUNAI e a Escola General Rondon era considerada escola rural (idem, p. 6).

Através do decreto municipal 002 de 24/01/1980 é criada a Escola Municipal de 1º grau “Francisco Meireles”, quando também é implantada a 5ª série. “*Não há referência alguma sobre o tipo de clientela ou mesmo da necessidade de uma educação diferenciada, pois as grades curriculares e o Regimento Escolar são os mesmos das outras escolas municipais*” (idem, p.7). Conforme o Guia Curricular de 5ª a 8ª séries¹⁰⁸, além das disciplinas do núcleo comum¹⁰⁹, havia também “religião” em todas as séries; “programa de saúde” na 5ª e 6ª séries; “técnicas agrícolas”, “legislação trabalhista” e “trabalho em madeira” na 6ª série; “inglês” na 7ª e 8ª séries; “educação moral e cívica” e “O.S.P.B” na 7ª e 8ª séries, respectivamente. Até hoje (2019) a escola mantém cultos semanais na igreja, para todos os alunos, durante o horário escolar. Em 1985 o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento do ensino de 1º grau completo nesta escola, validando os estudos oferecidos de 1973 a 1984. A escola foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, em 1990, através da Deliberação nº 2480/1990.

A Missão Evangélica Caiuá e a Prefeitura Municipal de Dourados firmaram, em 1989, um convênio estabelecendo alguns princípios e prerrogativas para o funcionamento da escola; a Missão mantém a direção, a escolha de professores e a orientação pedagógica, e a Prefeitura mantém o

¹⁰⁷Esta cartilha compõe-se de vários fascículos, conforme o nível dos alunos. Ainda hoje é usada como material de leitura em algumas escolas.

¹⁰⁸Segundo informações da secretária desta escola, este guia orientava o currículo na década de 1980.

¹⁰⁹Português/Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística.

pagamento dos professores e outras despesas escolares. Conforme uma ex-aluna desta escola, “a prefeitura mantém uma escola particular confessional”. A manutenção dos alunos indígenas de 5ª a 8ª séries, no internato, era dada pela Missão. Estes alunos eram enviados de várias reservas da região, pela FUNAI. Para ajudar nas despesas, eles prestavam serviços junto à Missão, durante algumas horas por dia. A maioria deles cursava também o Instituto Bíblico, com objetivo de formar agentes de evangelização, que depois eram enviados com essa função para as suas aldeias de origem ou outras conforme a necessidade.

Na primeira turma, em 1980, foram matriculados 42 alunos, dos quais, 7 alunos completaram a 8ª série, em 1983. Destes, apenas um se identificava como Guarani. Nota-se um dado interessante nos registros de grande parte dos alunos indígenas da região de Dourados: embora os pais estejam identificados como Guarani, Kaiowá ou Terena, os filhos, geralmente mestiços, aparecem como “branco”, ou “Terena”, ou não consta a etnia, com local de nascimento fora da reserva, sendo a maioria dos registros feitos em cartórios comuns da cidade ou distritos de Dourados¹¹⁰. Por outro lado, a maioria dos alunos Kaiowá e Guarani, vindos de outras regiões do Estado, são identificados, em registro da FUNAI, segundo sua origem étnica e local de nascimento.

De 1983 a 1987, terminaram o Ensino Fundamental na Escola Francisco Meireles 25 alunos Kaiowá e Guarani e 16 mestiços Kaiowá e Guarani com outra etnia. Muitos dos alunos que terminaram o curso *Proformação* em 2000¹¹¹ e os que estavam cursando o *Projeto Ára Verá*, em 2002, estudaram nesta escola, mas não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.¹¹²

¹¹⁰Isto confirma a observação da Professora Margarida Gennari Bernardes de que alunos mestiços Kaiowá, ou só Kaiowá, se dizem Guarani; os mestiços Guarani, ou só Guarani, se dizem Terena; e os Terena se dizem “brancos”.

¹¹¹Trata-se de um curso financiado pelo Banco Mundial e pelos municípios, cujo objetivo era habilitar todos os professores leigos do Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, incluindo os professores indígenas sem habilitação ao magistério.

¹¹²7 anos depois, a maioria destes professores e outros que se formaram no Magistério Ára Verá ingressaram na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, FAIND/UFGD, a

Melià (*apud* CHAMORRO, 1999, p. 25) explica que as missões cristãs entre os Guarani, ainda hoje

não reconhecem que os indígenas têm uma vida religiosa e que as suas convicções são a base sobre a qual eles constroem sua visão de mundo e de seres humanos. Ao não reconhecer essas qualidades, as missões se reduzem a escolas de superstições, já que não pregam o cristianismo, e sim os gestos supersticiosos de uma cultura que se diz, sem razão, cristã.

Desde a época do SIL, o monitor bilingue indígena formado por esta instituição evangélica, quando convertido, acabava se tornando, conforme Silva e Azevedo (SILVA e GRUPIONI, 1995, p. 151), “*um personagem essencialmente problemático e ambíguo*”, porque tratava-se de um professor indígena “*domesticado e subalterno*”. Caberia pesquisar como estes professores poderiam empreender uma mudança em suas práticas, conciliando interesses divergentes como os da Missão e os propostos pela nova legislação sobre os direitos indígenas, colocando-se como protagonistas na construção da escola indígena, tendo que romper com a domesticação e passar a exercer sua autonomia.

Desde que as missões entraram nas aldeias indígenas e depois as novas igrejas evangélicas, há uma divisão na comunidade entre “crentes” e “não-crentes”, sendo que quase todos os professores são crentes ou já foram. Nas aldeias onde não tem sede de missão, esta envia casais indígenas convertidos (passam antes pelo Instituto Bíblico), que falam a língua Guarani, para cobrir os espaços como professores e como enfermeiros ou agentes de saúde. Na esteira destas funções, eles vão com um outro objetivo menos explícito: ser pastor ou evangelizador de seus patrícios. Todos os professores que as Missões enviam aos municípios são, geralmente, intermediados pela FUNAI e aceitos pelas Prefeituras, que “dão graças a Deus” de ter alguém “preparado” para assumir essa função. Trata-se de um pro-

partir de 2006, e fazem parte de um total de 225 professores guarani e kaiowá já formados até 2018. Além disso, oito egressos do Teko Arandu se tornaram mestres até 2018, cerca de 20 estão cursando mestrado e dois cursando doutorado.

fessor que, geralmente, cumpre suas obrigações burocráticas, funções, horários e prazos, e segue sem questionar as determinações dos mantenedores, quanto ao modelo escolar padrão.

A disputa entre crentes e não-crentes se estende também para o campo da política interna. Os jovens que despontam como novas lideranças são, com raras exceções, egressos das escolas das missões, principalmente da Missão de Dourados. Para alcançar êxito e acesso a estes espaços nas aldeias, é compreensível que as missões adotem como estratégia a educação escolar. Ou seja, para conseguir reproduzir os objetivos de evangelização, civilização e integração, o jeito mais eficaz é capacitar os “discípulos”, primeiro, nas competências escolares, inclusive na leitura e escrita da própria língua materna.

O processo de mudança de paradigma na educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul, no sentido de construir uma escola *dos* índios, aconteceu quase ao mesmo tempo em que no resto do país. Por iniciativa de organizações não-governamentais (ONGs) indigenistas¹¹³, a partir de 1978 e, mais intensamente, de 1985 em diante começaram algumas experiências de “escolas alternativas” ou “escolas comunitárias”¹¹⁴ de alfabetização – apoiadas nos princípios do modelo *pluralista* de educação escolar indígena - e de formação de professores kaiowá e guarani, abrindo espaços concretos para que eles próprios fossem os protagonistas deste processo, juntamente com as demais lutas do povo. Junto às lideranças kaiowá e guarani, o objetivo das ONGs era fazer um trabalho de conscientização política sobre o papel da escola, o direito ao ensino bilíngue com a valorização da língua e cultura próprias, a valorização e a formação do professor indígena e a criação de escolas específicas e diferenciadas. Além

¹¹³Na época, atuavam com esta etnia o PKN - Projeto Kaiowá/Ñandéva (formada por antropólogos); a OPAN - Operação Anchieta (hoje Operação Amazônia); e o CIMI - Conselho Indigenista Missionário (órgão anexo à Conferência Episcopal dos Bispos do Brasil).

¹¹⁴“Alternativas” eram experiências escolares não-oficiais, que se propunham a alfabetizar na língua materna, de acordo com a proposta pedagógica de Paulo Freire, valorizar a própria cultura, trabalhar a partir da própria realidade, com professores indígenas, seguindo um ritmo próprio, com turmas não divididas por faixas etárias e em espaço fornecido pela própria comunidade. Daí também a expressão “escolas comunitárias”. Os professores recebiam uma cesta básica de alimentos e faziam seu próprio material didático.

disso, empenhavam-se junto às instituições oficiais de ensino, no sentido de implementar, no Estado, reformulação da política educacional indigenista e da prática pedagógica nas escolas em áreas indígenas.

Com a formação diferenciada, logo alguns professores kaiowá e guarani começaram a atuar nas chamadas “escolas comunitárias”, como alfabetizadores na língua materna, principalmente em locais onde não havia a alternativa oficial. Com o tempo, estas experiências passaram a não mais agradar às comunidades, pois não lhes traziam nenhuma vantagem material visível, como salário, merenda, material escolar, escola “bonita”. Então começaram a insistir para que as Prefeituras Municipais assumissem as escolas, contratando os professores, trazendo merenda e construindo os prédios.

A implantação oficial de escolas regulares sempre foi uma aspiração geral nas comunidades kaiowá e guarani, pois, segundo eles, imprime prestígio e legitimidade às iniciativas. Mas, quando se transformavam em oficiais, essas escolas comunitárias se esvaziavam de sua característica diferenciada. As Prefeituras discriminavam e desacreditavam aquelas que ainda tentavam manter um trabalho na língua indígena, com professor indígena. Os professores indígenas relatam alguns destes problemas:

Muitas prefeituras consideram mais as escolas da Missão do que as nossas. Para as escolas da Missão as prefeituras dão toda assistência necessária: material escolar, merenda, reforma do prédio, pagamento dos professores, etc. Mas, se a proposta de escola for bilingüe e diferenciada, [...] não dão apoio [...]”¹¹⁵.

Os motivos alegados para a não aceitação de um trabalho diferenciado e para a não contratação de professores indígenas eram, além da falta de qualificação destes, também a não existência de documentação específica e a falta de legislação que regulamentasse essa questão. Até hoje, apesar das normas legais já em vigor¹¹⁶, os argumentos para a não

¹¹⁵Carta da Comissão de Professores Guarani/Kaiowa enviada ao Secretário Estadual de Educação/MS, em 1995.

¹¹⁶A legislação sobre educação escolar indígena no MS será apresentada ainda neste capítulo e nos anexos.

instalação da *escola indígena* específica continuam sendo usados, tais como “falta de habilitação de magistérios” em nível médio ou superior e de concurso público.¹¹⁷ Mas há, também, razões não manifestas, que remetem para a falta de vontade política, respaldada pela rigidez burocrática e pelo conservadorismo ideológico/político do entorno e seus poderes constituídos, que não conseguem abrir espaço para o diferente, considerando-o como anomalia no sistema dominante e, como tal, algo que impede o “progresso”. Além disso, o problema da escola indígena se associa ao da disputa pela terra, envolvendo os índios e a oligarquia local, o que torna as relações entre ambos ainda mais tensa.

O único dos trabalhos alternativos que logrou êxito junto aos meios oficiais foi em Amambai, onde uma equipe da OPAN desenvolveu um projeto de alfabetização na língua indígena com professores indígenas e “conscientização política sobre a educação escolar” (Escola Guarani/ Kaiowá, 1992, p. 6). Este trabalho se expandiu para a escola regular que já existia na reserva, com o apoio de um governo municipal sensível à causa indígena, de 1989 a 1992, tendo como resultado a formação de, aproximadamente, 20 professores Kaiowá e Guarani e a criação da Escola Guarani/Kaiowá – Coroa Sagrada, com uma proposta diferenciada e direção indígena.

Até 1990, essa escola funcionava regularmente nos moldes das escolas não-indígenas, com professores não-índios que só falavam Português. Havia um alto índice de reprovações e de evasão. Este foi o motivo levantado pela comunidade para questionar o modelo e buscar outra saída. Assim, em 14/11/1990, a lei municipal nº 1.293/90 criou a Escola Guarani/Kaiowá - ou *Mbo'eróy Guarani/Kaiowá* - para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, “*voltada para a realidade atual dos Guarani e levando em conta os aspectos culturais do povo*” (ESCOLA GUARANI/KAIOWÁ,

¹¹⁷Em 2019, algumas Prefeitura municipais ainda não reconheciam a habilitação aos anos iniciais dos professores formados em curso Normal Médio, como o Ára Verá, embora a legislação garanta esse tipo de formação, específica e diferenciada e em serviço. Também não reconhecem, para mudança de nível salarial, a Licenciatura Intercultural, nem o Mestrado em Educação, pelo fato de ser concursado para séries iniciais. Exigem que tenham curso de Pedagogia.

1992, p. 6), com três salas na reserva Amambai e uma na reserva Limão Verde. Mais tarde foram abertas mais uma sala em Amambai, uma em Limão Verde e uma na aldeia Jaguari, retomada em 1988 e homologada em 1992. Em 1993 começaram a funcionar as turmas de 5ª a 8ª séries. Em 1995, completaram o Ensino Fundamental os primeiros sete alunos¹⁸ formados dentro da perspectiva do novo paradigma de educação escolar indígena. Essa é a segunda escola da região a instalar Ensino Fundamental completo para alunos kaiowá e guarani e, além disso, é a primeira que, oficialmente, iniciou um trabalho diferenciado como *escola indígena*.

Do 1º ao 4º anos, os professores que lecionavam nesta escola eram todos indígenas. Até 2000, nenhum deles tinha habilitação para o magistério, mas, naquele ano, formaram-se 17 professores no curso de magistério *Proformação*. De 5º a 8º anos, para as disciplinas do núcleo comum, eram professores não-indígenas, pela exigência de nível superior. Até 2002, o esquema funcionava desta forma, pois ainda não havia professor kaiowá e guarani com curso superior completo. Em 2001, alguns professores indígenas ingressaram na universidade.

Em 1993 foi aprovado pela Secretaria Estadual de Educação o primeiro regimento da escola, que já vinha funcionando desde 1990. Segundo esse documento, através de um ensino intercultural e bilingue, a escola se propunha a um

funcionamento eficiente [como] escola específica Guarani que garanta a transmissão dos elementos básicos da cultura universal, o reforço às formas próprias de organização guarani/kaiowá e favoreça a instrumentalização para a compreensão e o domínio dos códigos da sociedade envolvente, garantindo aos índios o estabelecimento de relações mais favoráveis com essa sociedade”, além de “[...] valorizar [...] resgatar e respeitar os aspectos culturais [...]; e o domínio da língua guarani/kaiowá escrita e do português oral e escrito (ESCOLA GUARANI/KAIOUÁ, 1992, p.8-9).

A partir de 1992, com as mudanças de governo municipal, o processo, que estava nas mãos dos índios, foi praticamente interrompido da

¹⁸Estes alunos iniciaram nesta escola na 6ª série; a 5ª série eles tinham cursado na cidade de Amambai.

forma como vinha sendo conduzido: a equipe de indigenistas comprometidos que os assessorava foi destituída, o Núcleo de Educação Escolar Indígena¹¹⁹ municipal foi desativado, a direção foi substituída, todos os professores indígenas foram demitidos, mas logo depois reincorporados graças à intensa mobilização dos mesmos e de lideranças indígenas, e o processo de formação diferenciada dos professores foi interrompido.

O processo de autorização legal da escola levou mais de oito anos para ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação que, junto com as sucessivas administrações municipais, iam alterando sua proposta original, até se enquadrar mais ou menos no modelo convencional. No regimento de 1997, embora os princípios permanecessem os mesmos, percebeu-se profundas alterações: a direção, que era colegiada, passou a ser de uma só pessoa; a avaliação semestral passou a ser bimestral; o critério de avaliação “apto” ou “não apto” foi substituído por notas; o calendário escolar, que propunha as férias durante o período em que os alunos se ausentavam muito para os trabalhos de lavoura, foi enquadrado no esquema comum da rede oficial; a alfabetização, que era na língua Guarani passou a ser realizada em Português e Guarani, ao mesmo tempo; a língua étnica da comunidade, que era a base de todo processo escolar, passou a ser uma disciplina como as outras, com horários pré-fixados; o currículo, antes interdisciplinar, por temas geradores, converteu-se numa grade de horários por disciplinas, com conteúdos pré-determinados. Segundo o professor Nelson Lange¹²⁰, que leciona nesta escola desde 1993,

grande parte das decisões tomadas pela comunidade não são respeitadas, porque nós sabemos que a escola indígena não é administrada pelos índios e sim pelos brancos, então, muitas vezes as coisas são impostas pelas autoridades brancas que querem do jeito deles e não querem do jeito dos indígenas. [...] a questão é que o branco quer que o índio se torne branco e que ele não continue na cultura dele.

¹¹⁹Órgão da Secretaria Municipal de Educação, criado especialmente para lidar com as questões de educação escolar indígena do município, coordenado pelos índios e pela assessoria indigenista.

¹²⁰Entrevista com Nelson Lange, professor não-indígena, fevereiro/2001.

O currículo de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental seguia as orientações da rede municipal, sendo os mesmos conteúdos das demais escolas não-indígenas, pois, do contrário, segundo Lange, “[...] os alunos não conseguem acompanhar depois na cidade, nos cursos regulares de não-índio”. O diferenciado, enquanto “conteúdo”, estava no ensino da língua Guarani, ensino religioso tradicional e educação artística, ministrados por professores guarani e kaiowá.

Diante da enorme pressão que sofreram para sobreviver, os índios foram cedendo, mas asseguraram pelo menos algumas coisas, tais como: a manutenção da contratação dos professores da comunidade, uma direção indígena, ainda que não da forma como haviam planejado, a construção ou reforma dos prédios, vários equipamentos e materiais didáticos. E, ainda, garantiram algumas características curriculares - como o ensino da língua Guarani, embora em horários pré-determinados, aulas de artesanato indígena e de ensino religioso ministrados por pessoas tradicionais da comunidade - que, apesar das perdas, dá à escola, aos índios e à própria Prefeitura, o prestígio regional e nacional de um empreendimento diferenciado, que lhes valeu, inclusive, a indicação para um prêmio da UNICEF.

A luta dos índios para assumirem os postos de magistério nas áreas Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul também iniciou na década de 1980. Até 1985 eram raros os professores kaiowá e guarani nas escolas. Geralmente, quando não havia professor “branco” para dar aula na aldeia, simplesmente não havia escola. O trabalho alternativo de educação escolar indígena iniciou com a formação de dois professores kaiowá, naquele ano. Em 1991, quando da realização do 2º Encontro de Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani, já eram cerca de 35 professores desta etnia dando aula em escolas alternativas ou contratados pelas Prefeituras. Em 1998, o total de professores kaiowá e guarani era de 79 contratados. Esse número foi aumentando, tanto no interior das áreas, como nas escolas de Missão, mas não o suficiente para suprir toda demanda que, em 2002, era de, aproximadamente, 230 professores desta etnia, tanto para substituir os professores não-índios, como para assumir as novas turmas que iam surgindo pelo aumento do número de alunos. Em 2002 estavam em sala de aula cerca de

150 professores indígenas e em cargos de direção e secretaria.¹²¹ Todas as escolas nas áreas kaiowá e guarani já tinham, em seus quadros, professores da mesma etnia, embora muitos ainda trabalhando do “*jeito do branco*”, como eles mesmos dizem.

Quanto ao nível de escolaridade, em 1998, do total de 79 professores kaiowá e guarani, 37 não haviam completado o ensino fundamental, 18 tinham concluído este nível escolar, três tinham o magistério completo de nível médio regular ou na modalidade LOGUS¹²² e quatro o curso superior completo ou por completar. Em 2002, a maioria dos professores não habilitados em exercício já participava de cursos de formação para o magistério de séries iniciais. No final do ano 2000, formaram-se, em nível médio, no *Proformação*, 33 professores kaiowá e guarani e, desde julho de 1999, 75 cursistas ingressaram no *Curso Normal em Nível Médio - Formação de professores Guarani/Kaiowá - Projeto Ára Verá*¹²³, cuja primeira formatura foi em 2002.¹²⁴

Todas estas conquistas só foram possíveis graças à organização dos próprios índios. Na esteira do movimento indígena que se fortalecia em todo país, também em Mato Grosso do Sul, entre os Kaiowá e Guarani começava a organizar-se, em 1989, o *Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani*, para, junto com suas lideranças, discutirem as questões de edu-

¹²¹Em 2018, Moura (2019) constatou que, dos 225 formados na Licenciatura Intercultural, 16,4% ocupam cargos de gestão – 31 em coordenações pedagógicas e 6 na direção de escolas indígenas, sendo dois vereadores municipais e dois em cargos administrativos em secretarias municipais, e um concursado na FAIND/UFGD.

¹²²LOGUS era um programa de magistério por módulos, do tipo “supletivo”.

¹²³Iniciou em julho de 2002 a segunda turma do Projeto *Ára Verá*, com 60 alunos já no exercício do magistério.

¹²⁴Em 2018 formaram-se, na 5ª turma do Curso Normal Médio *Ára Verá*, 33 professores para anos iniciais de Ensino Fundamental e Educação Infantil. O total de habilitados, ao longo de 20 anos, com entrada a cada 4 anos, foi de 270 professores guarani e kaiowá, aproximadamente. Com a criação da Licenciatura Intercultural Teko Arandu, em 2006, movimentada pelos egressos do *Ára Verá*, em 2018 já haviam se formado 225 professores guarani e kaiowá neste curso superior, sem contar os formados em outras faculdades, em número aproximado de 500 egressos, nem todos ocupando postos de trabalho. Cerca de 30 já cursaram ou estão cursando pós-graduação, sendo três doutorandos e um já com pós-doutorado.

cação escolar. Para articular este movimento, foi criada a *Comissão de Professores Kaiowá e Guarani*¹²⁵, reconhecida em âmbito regional e nacional, que se fazia presente em todas as frentes de luta pela causa da educação escolar indígena.¹²⁶ Em 1991, já no *I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani*¹²⁷, foram definidas as linhas principais do seu pensamento sobre a questão:

[...] Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos, ... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] "A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores". "A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações". "Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]. (Documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani/1991).

A atenção e a presença da *Comissão dos Professores Kaiowá e Guarani*, juntamente com organizações não-governamentais e universidades, contribuíram para a elaboração de normas reguladoras locais sobre a educação escolar junto às comunidades indígenas no Estado e garantiram a atuação governamental em algumas ações. Aliás, cabe dizer que, como no resto do país, em todo esse processo de construção da escola indígena no Mato Grosso do Sul, os órgãos oficiais só começam a participar depois de muito

¹²⁵ A *Comissão de Professores Kaiowá/Guarani* é formada por uma equipe composta por um representante de cada área indígena, que se articulam para encaminhar as questões do *Movimento de Professores Kaiowá/Guarani* e da educação escolar indígena.

¹²⁶ Nos últimos anos, depois que a grande maioria dos formados foi contratada ou concursada pelos municípios, esta organização enfraqueceu um pouco, ficando as lutas mais em níveis locais, embora mantenham o encontro anual. (2019)

¹²⁷ Em 2019 aconteceu o 25º Encontro do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, com a presença de, aproximadamente, 400 pessoas. São encontros geralmente anuais, que reúnem professores e lideranças kaiowá e guarani do MS e convidados de outras etnias.

trabalho e pressão dos índios e dos setores não-governamentais e universidades. Nas reflexões que fazem ao longo de sua história, os professores kaiowá e guarani manifestam a consciência do papel da escola e dos diferentes modelos que ela segue a serviço da sociedade dominante. A explicação do modelo, que deram em 1995, ainda se aplica, em geral, para as escolas que atendem populações indígenas, mesmo com a mudança de paradigma:

A escola serve para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, e passa para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. [...] Os professores brancos não entendem nada de nossa cultura, não falam a nossa língua e só querem saber de mudar o nosso jeito de ser e de viver, botando na cabeça de nossas crianças a idéia de individualismo e de que a nossa cultura não presta, que só a dos brancos traz sucesso e progresso na vida. Não é esse o futuro que queremos para nossas crianças, para nosso povo (COMISSÃO DOS PROFESSORES GUARANI/KAIWÁ, 1995).

Apesar das dificuldades, os professores reconhecem um outro papel da escola no sentido de compor um novo espaço tempo educativo, para torná-los mais fortes, através da valorização de seu modo de ser tradicional, vinculando-o à realidade em que vivem e percebem também o que eles próprios, enquanto cultura diferenciada, têm a oferecer para a sociedade não-índia:

Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. [...] achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou (COMISSÃO DOS PROFESSORES GUARANI/KAIWÁ, 1995).

Durante o 8º Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani, em 1997, o professor kaiowá Pedro Franco dizia:

Queremos um ensino que atenda aos nossos anseios e busque soluções para os problemas da comunidade [...] Queremos um tipo de ensino que nos respeite como povo, que nos construa para a vida, que nos faça um povo forte. Se continuarmos assim como estamos agora, o que será de nós no futuro?

Também o professor guarani Valentim Pires, naquela ocasião, afirmava a importância da escola para fortalecê-los enquanto um povo que não mais aceita a submissão:

[...] Através da educação nós todos vamos reafirmar nossa identidade e nos fortalecer como povo, como nação. Não podemos mais aceitar a forma de pensar do branco e sim fazer com que eles valorizem nosso jeito de encarar e o jeito de pensar como índio.

Em 1998, durante o 1º Encontro Latino-Americano de Educação Escolar Indígena, em Dourados, este professor voltou a insistir que

a escola indígena não pode desvalorizar a própria comunidade, a nossa própria autoridade. A escola pode ser uma forma de combater alguns problemas, ajudando a formar um índio forte, capaz de convencer pela sua palavra, pela sua expressão... O objetivo da escola formal é fazer uma pessoa não se distanciar de si mesma, saber expressar isso.

Em Mato Grosso do Sul, a legislação estadual que normatiza a educação escolar indígena, seguindo os anseios manifestados pelos índios e já garantidos em nível federal, começou com a Constituição Estadual, de 1989, incluindo um capítulo especial “Do Índio” (Cap. XII), com os artigos 248 a 251. Reconhece as terras, tradições, usos e costumes dos índios como patrimônio indígena e se propõe a protegê-los; reconhece as **nações** indígenas do Estado, assegurando-lhes modos de vida próprios e o respeito às suas culturas e línguas; propõe projetos especiais para valorizar e preservar as formas tradicionais de expressão indígena; e repete o mesmo artigo da Constituição Federal, assegurando às comunidades indígenas, além do Português, o uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Logo em seguida, em 1990, com o Seminário Estadual de Alfabetização, durante o Ano Internacional de Alfabetização - “AIA 90”¹²⁸, começou-se a discutir nos meios educacionais também a educação escolar no contexto indígena, juntamente com entidades interessadas no assunto. No mesmo ano, a Secretaria Estadual de Educação (SED) promoveu o 1º Seminário *A educação para comunidades indígenas*.

¹²⁸Evento organizado pela UNESCO.

A partir de 1991, quando a educação escolar indígena deixou de ser responsabilidade da Funai e passou a ser encargo do MEC, por força do Decreto 26/1991, a Secretaria de Educação começou a se envolver mais na questão, apoiando e promovendo eventos específicos para os índios, em parceria com ONGs. Entre as ações destaca-se um curso, iniciado em 1994 e concluída em 1995, para 40 alunos/professores kaiowá e guarani não possuidores de Ensino Fundamental completo, coordenado pela UFMS, numa parceria com o CIMI, mas não aprovado pelos órgãos competentes.

Importante iniciativa do Estado foi a elaboração e divulgação do documento *Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul*, em 1992, com ampla participação das entidades indígenas e indigenistas, o qual incorporou as reflexões e reivindicações que vinham sendo feitas pelos índios, ONGs e Universidades. Além deste documento, o Conselho Estadual de Educação elaborou e aprovou, também, o *Parecer CEE/MS nº 167/95*, contrário à proposta de um único regimento escolar para todas as escolas indígenas do Estado, como queriam alguns setores, e a *Deliberação CEE/MS nº 4324/95*, que normatizou e regulamentou a educação escolar indígena no Estado. Em abril de 2002, obedecendo à Deliberação 03/99 do MEC, o governo estadual assinou o Decreto nº 10734, criando a categoria de “escola indígena” no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, cuja regulamentação foi debatida pelos setores envolvidos, por iniciativa do Conselho Estadual de Educação.

Em 1995, por deliberação da Portaria Interministerial 559/91, o governo estadual criou o *Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena* (GTEEI), como instância consultiva, vinculado ao *Núcleo de Educação Escolar Indígena* (NUEI) da Secretaria Estadual de Educação. Depois de três anos desativado, o GTEEI foi extinto e, em 1999 foi criado o *Comitê de Educação Escolar Indígena*, com algumas alterações substanciais em relação ao anterior, tais como a diminuição da representação indígena e o aumento da representação da FUNAI. Também não existe mais o NUEI,

apenas uma equipe encarregada da questão, vinculada à *Coordenadoria de Projetos Específicos em Educação*.¹²⁹

Depois de vários anos e percalços, o Estado instalou, em 1999, o *Curso Normal em Nível Médio, Formação de Professores Guarani/kaiowá – Projeto Ára Verá* – para habilitação diferenciada de professores indígenas ao exercício do magistério, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A instalação deste curso foi bastante tumultuada, pois as Secretarias Municipais de Educação entendiam que, por ser voltado para o contexto sociocultural deste povo, daria uma qualificação inferior se comparado a outros cursos não específicos, o que reflete o preconceito contra a diferença. No entanto, os resultados deste curso confirmam que o protagonismo e o respeito à diferença são condições de sucesso nas iniciativas que dizem respeito aos índios. Este curso não foi, simplesmente, uma oferta do poder público, mas uma conquista do *Movimento dos Professores Guarani Kaiowá*, contando com sua participação efetiva em todas as fases do processo e com o apoio e pressão de ONGs e das universidades¹³⁰. Como diz Paula (1998, s/p),

hoje não se concebe mais um curso de formação pensado numa mão única, ou seja, nós é que vamos formá-los. A perspectiva de que os professores pensem a educação a partir de seus referenciais culturais faz com que os professores não-índios se coloquem na posição de aprendizes também.

Em 2001, a Secretaria Estadual de Educação iniciou, a partir de solicitação das comunidades indígenas, a instalação de cursos de Ensino

¹²⁹Ver no anexo as normas legais da EEI instituídas pelo governo de Mato Grosso do Sul, a partir de 2002.

¹³⁰Em 2007, o governo do Estado de MS cria o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas (antiga reivindicação do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá), que se transforma numa escola com dois cursos para formar professores indígenas: Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá e Curso Normal Médio Intercultural Povos do Pantanal. Depois de 20 anos, foram 5 turmas e cerca de 270 professores guarani e kaiowá formados, e em 2019, a SED/MS exigiu que o projeto pedagógico do curso fosse alterado, para se adequar às exigências estaduais, sem respeitar as normas federais para formação de professores indígenas, nem a autonomia dos povos envolvidos.

Médio nas comunidades kaiowá e guarani, com o objetivo de facilitar o estudo para os índios, sem necessidade de sair da aldeia. A proposta era que fosse um programa diferenciado, voltado para a realidade dessas comunidades, com professores sendo preparados para isso. Na reserva de Amambai, o curso funcionou durante o ano de 2001, regularmente, mas foi suspenso por falta de sala de aula. Na reserva de Dourados, no primeiro ano era modular/semanal, mas no segundo ano optaram por aulas diárias.¹³¹

A *Comissão dos Professores Guarani/Kaiowa*, por outro lado, estava mais preocupada com a instalação do Ensino Fundamental completo nas áreas indígenas maiores, mas os governos estaduais omitiam-se, dizendo que não tinham estrutura e recursos para isso, apesar de ser de sua competência atender a Educação Escolar Indígena, provendo escolas e formação.¹³²

Essas e outras ações fazem parte do processo coletivo de reflexão e de construção da educação escolar indígena e da reconstrução da autonomia dos Kaiowá e Guarani. Uma coisa é “oferecer”, outra é construir junto. Historicamente sempre se “ofertou” algo aos índios, inclusive sua própria destruição cultural e étnica, camuflada, muitas vezes, em bonitos pacotes de interesse social e educacional. Mas, hoje, não se admite mais empreender qualquer ação sem a parceria intelectual e política, em todas as fases do processo, das comunidades e organizações indígenas.

A implementação desses princípios e suas formulações legais, em todos os âmbitos, são tarefa em construção na maioria das experiências escolares indígenas, quando não de difícil efetivação. Há uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios. Nietta Lindenberg Monte (1997, s/p) alerta que,

¹³¹Em 2019, cinco terras indígenas oferecem Ensino Médio completo, três escolas pólo e duas extensões de escola urbana.

¹³²Em 2018, constatou-se que, no Cone Sul de MS, sete terras indígenas oferecem educação básica completa (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); 18 têm Ensino Fundamental completo; as demais oferecem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. (MOURA, 2019)

ao se oficializarem como política pública e discurso oficial, as idéias e práticas inovadoras [...] correm o risco de se transformar como algo padronizado e estandardizado, fortalecido na dimensão nacional e global e esmaecido nas suas características de diversidade, especificidade e liberdade próprias das práticas dos projetos locais que os originaram.

Esta avaliação é cautelosa demais, se comparada com a opinião de Bonin e Paula (ANE/CIMI, 1999, p. 4), que afirmam:

O projeto dominante ‘concede’ aos povos indígenas a expressão de sua cultura nas escolas indígenas. No entanto, reserva essas manifestações somente para o campo das peculiaridades, das particularidades culturais. O étnico é destituído, pelo Governo, de seu caráter político, que mantém sob seu poder a gestão e o controle de todos os processos.

Segundo essas autoras, os termos adotados pelos órgãos oficiais são *“todos eles despolitizados e re-significados. E desse modo, o discurso oficial torna-se um ‘canto de sereia’, que atrai por sua forma e beleza, mas que, ao seduzir, aprisiona”* (idem, ibidem). Neste sentido entende-se que, apesar do quadro jurídico que garante uma escola indígena específica e intercultural, o projeto estabelecido pelos “donos” da economia, para a sociedade como um todo, poderia inviabilizar as propostas de uma educação escolar diferenciada voltada aos projetos de autonomia de cada povo indígena. Talvez por isso mesmo esteja sendo difícil acontecerem as mudanças efetivas nas ações desenvolvidas pelo Estado já previstas pela legislação oficial, já que o governo é o legitimador da política de globalização, a qual é frontalmente contra as demais políticas que defendem o respeito à alteridade¹³³ e à autonomia, pois ainda mantém os princípios colonizadores. Ainda de acordo com Bonin e Paula (idem, p. 3), *“o governo reconhece o pluralismo cultural e étnico, mas inviabiliza os projetos indígenas de futuro quando nega-lhes o direito inalienável a seus territórios”,* sendo que *“a terra é condição para a existência plena destes povos”*. Isso indica que *“os planos oficiais continuam a ser integracionistas,*

¹³³ *Alteridade: “estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente”* (MICHAELIS 2000). Para Melià (1997, p.2), alteridade *“é a liberdade de ser ele próprio”*.

[...] [pois] aposta na 'ausência de proteção e de demarcação' como estopim para que os povos indígenas, encurralados, desistam de sua teimosia histórica em continuar vivendo”.

Entretando, a crença na força da alteridade indígena leva Melià (1997, p. 4) a afirmar que, ao contrário do que se diz, “*não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena no problema da educação*”. Segundo ele,

[...] por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à esmola de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar indigenamente é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.

Os Kaiowá e Guarani, notadamente os escolarizados, também já se dão conta deste potencial e começam a se posicionar, não mais como “pedintes”, mas como alguém que tem algo a oferecer. É o que expressam as palavras do professor guarani Valentim Pires (1998): “*Achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para aqueles que têm sede de amor, de fraternidade, de um mundo melhor*”.



OS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KAIOWÁ E GUARANI

Se até agora este estudo tratou de analisar a situação da escola desde o ponto de vista de fora da escola, este capítulo aborda, principalmente a partir da análise das entrevistas, as concepções dos próprios escolarizados kaiowá e guarani de maior grau (até 2002), sobre o papel e os resultados da escola e outros aspectos de seu imaginário, analisando se a escola teve ou não interferência em sua vida pessoal e que tipo de interferência na identidade e no modo de vida tradicional dos Kaiowá e Guarani desta geração analisada. Foram também consideradas as concepções dos mais velhos (*caciques, lideranças* ou *ex-lideranças*), uma vez que estes, obviamente, exercem papel importante no interior das comunidades indígenas, possibilitando interessante contraponto para análise. É evidente que há diversidade nas opiniões, como a pesquisa mostrou. Essa não unanimidade é fruto da dinâmica cultural e está diretamente vinculada ao espaço sociocultural de onde os vários interlocutores falavam.

3.1 A escola segundo os escolarizados kaiowá e guarani

Antes de avaliar os resultados da escolarização, a partir das concepções dos próprios “letrados” kaiowá e guarani, é preciso saber quais eram suas expectativas e motivações, bem como as de seus pais em relação à escola para, então, ver se estas expectativas foram alcançadas ou não, de acordo com os próprios escolarizados. Para maior clareza, a análise dos dados será feita por tópicos.

3.1.1 Papel da escola

Na opinião da maioria dos entrevistados escolarizados, seus pais queriam que eles estudassem para *mexer com lápis e papel, para aprender ler, escrever, falar Português; saber escrever o nome; saber contar, para não ser passado pra trás*. Nota-se que não se preocupavam muito com as competências desenvolvidas na escola, a não ser em “aprender Português” e “fazer contas”, que eram as que os pais consideravam necessárias naquele momento para resolver as suas necessidades imediatas no convívio com a sociedade majoritária. Os pais, no entanto, não se davam conta de que não precisavam da escola para aprender Português (pelo menos quanto à competência de falar). É o que se nota entre as crianças kaiowá e guarani: os meninos, por seu maior envolvimento com esta língua na convivência com o entorno, aprendem mais rápido e mais cedo a língua nacional oficial, enquanto que as meninas, que se mantêm mais no interior da aldeia e da família, têm mais dificuldade, mesmo passando pela escola. Isto é confirmado em outras situações: “*Os povos indígenas, de um modo geral, aprendem o português sem passar pela escola: isso derruba o argumento de que é necessária a escola para o aprendizado do português*” (ANE/CIMI, 1996, p.11).

Mas aprender Português era mais do que isso: era (como ainda é) o passaporte para o sucesso na escola e na sociedade não-indígena, com outras motivações como: *ir pra frente, senão fica atrasado; aprender uma profissão; trabalhar numa profissão; ser professora; ser alguém na vida*. Um professor guarani sintetiza, através dos conselhos de seu pai, o que a maioria das pessoas daquela geração aspirava em relação à escola:

Falou do futuro, que um dia servia pra mim. [...] pegaria algum serviço que me ajudaria muito a ter uma vida melhor, se quisesse formar como doutor só depende do estudo, [...] quem sabe algum dia pode sair aviador, piloto [...] professor [...] convencia a gente a estudar. [...] se estudar alcançaria alguma coisa, seria na vida alguma coisa [...] não como ele, não como agricultor (Venâncio)¹³⁴.

¹³⁴Para identificar os entrevistados, uso, geralmente, o primeiro nome; ou dois nomes, se for composto; caso os entrevistados tenham o mesmo nome, uso também o sobrenome para diferenciá-los.

Outro pai, demonstrando uma visão mais conjuntural da situação nas reservas, dizia: “[...] agora na aldeia já tá difícil, a gente tem que procurar um meio, porque mais tarde vai acabar o serviço, vai acabar tudo e como que a gente vai viver?”.

Diante dessas preocupações, eles entendiam que “[...] se você estudar [...], vai ser competente, ter responsabilidade, não fazer coisa errada [...]”, então poderá ter uma profissão e, assim, “ser alguém”. Nota-se que a grande preocupação dos pais era que seus filhos se preparassem para o futuro através da escola e que o estudo abrisse as portas para uma profissão/emprego, obviamente diferente daqueles trabalhos que eles próprios executavam para sobreviver.

Mas, em todos os depoimentos, o que mais se evidenciava era a visão negativa de si próprios que os pais transmitiam para os filhos: de que eram passados para trás, eram atrasados, incompetentes, irresponsáveis, faziam coisas erradas, tinham uma vida ruim e o que faziam na aldeia não valia para sobreviver e, mais grave, sentiam-se “ninguém”. A escola aparecia, então, como a grande salvadora de todas as suas mazelas sociais e econômicas e também morais e psicológicas.

No imaginário dos Kaiowá e Guarani, tal como dos não-indígenas, por conta da ideologia veiculada pela sociedade majoritária, a escola é a chave mágica que abre as portas para o sucesso, o progresso, o desenvolvimento, o bem-viver, a qualidade de vida, o prestígio e o “*ser alguém*”, deixando de “*ser ninguém*”, identificando-se, situando-se em algum lugar, ao contrário do não-lugar que a perda do *tekoha* lhes trouxe com o confinamento territorial e cultural a que foram submetidos no século passado. O conflito seria ainda maior para os escolarizados quando percebessem que, “lá fora”, quem tem “lugar” são os “brancos”, ricos e poderosos, e que não podem competir em pé de igualdade, ao contrário do que a escola tenta convencê-los, pois estão em desvantagem e, além disso, são discriminados.

Como consequência dessa mesma política de integração que jogou os índios para fora das aldeias, começaram a surgir posições divergentes, sem que, no entanto, houvesse qualquer perspectiva de mudança no sentimento de anulação. Notou-se isso na fala do pai de um escolarizado

(Daniel Aquino), que já morava fora da aldeia há muitos anos, o qual, certamente, percebendo que no meio da sociedade maior a situação não era diferente, não acreditava que a escola pudesse mudar as coisas: “*Ele achava que nós índios nunca conseguiremos ser nada na vida, sem falar que os índios não têm vez de ser nada na vida. [...] Dizia que, por a gente ser índio, a gente não conseguiria ser nada na vida, mesmo com estudo [...]*”. Ou seja, mesmo tendo acesso ao código da cultura hegemônica, a sua identidade étnica já o condenava ao não-lugar!

Questionados sobre o que eles próprios esperavam da escola, no início de sua escolarização, os entrevistados entendiam que a escola serviria para:

aprender Português / saber ler e escrever para tornar o caminho mais fácil / saber se comunicar / saber fazer contas / não ser enganado / ser civilizado / ser alguma coisa / ser alguém / ser mais adiantado / sempre com o pensamento ali na frente / elevar meu nível / ajudar os pais quando ficarem velhos / sem terra, é preciso estudar para ter um emprego / ser professora, trabalhar em escritório / fazer Direito.

Nota-se que os escolarizados mantinham as mesmas expectativas de seus pais de estudarem para ter uma profissão, um emprego, como disse Renata: “*Cresci tendo uma expectativa de que o estudo abriria portas para a profissão*”. Concomitantemente, a ideologia assimilacionista continuava presente entre as funções da escola. Um deles explicou:

Naquela época, acho que todos pensavam de querer virar civilizado. E a escola era o jeito para isso. Na época a gente queria deixar o costume. [...] Eu pensava também assim: todos os brancos eram ricos, tinha carro, tinha bicicleta, tinha tudo que queria. E só os índios que não tinham. Pensava também que não tinha branco pobre, passando fome. [...] Então os índios virados assim podiam ter tudo (Valentim).

Também a idéia de poder estava presente nas motivações para a escola:

A escola passava o poder pros outros. [...] mas para pensar nisso você pensa numa profissão boa, você ser um doutor, você ser uma pessoa que tem uma profissão melhor, você seja uma pessoa estudada, você seja o melhor de todos, você tenha mais capacidade de desenvolver qualquer coisa (Rosenildo).

Ficou claro que, para eles, ser civilizado era ter acesso aos bens de consumo e, portanto, possuir algum prestígio, dentro e fora da aldeia, como única forma de resgatar sua autoestima. Para isso seria necessário tentar anular sua identidade que, aliás, já vinha sendo silenciada desde seus pais e avós, pelo caminho do processo civilizatório. Analisando os depoimentos dos escolarizados sobre o papel da escola, são recorrentes as expressões como:

Estudar é o mais importante / A escola é a base de tudo / Sem estudo o patrício pouco desenvolve / Fundamental prá o desenvolvimento dos Guarani/Kaiowá / Para se formar em alguma coisa / Para ser alguém / Primeiro lugar ler e escrever / Para terem capacidade na leitura / Para ter maior conhecimento / Só assim a gente vai prá frente / Para progredir / Para enfrentar e acompanhar o progresso / Pegar emprego na cidade / Para competir com o não-índio por um emprego, um cargo / Para competir com a sociedade envolvente / Para desenvolverem na sociedade não-indígena / Para fazer o que o mundo lá fora também faz / Adaptar-se melhor / Aprender como viver no meio dos brancos [pois] quando sair, precisa falar, dialogar.

O que estes escolarizados manifestaram sobre o papel da escola não difere muito do que pensavam no início de sua escolarização e do que seus pais pensavam, em relação ao papel civilizatório da escola, alguns de forma genérica e aleatória, outros no sentido de resolver os problemas pessoais e de baixa autoestima, buscando “ser alguém”, “ser alguma coisa”, através de um emprego/cargo.

Um entrevistado esclareceu o que para ele significava “ser alguma coisa”: “*significava ter um emprego, poder ajudar a família, ajudá meus pais, ajudá minha comunidade [...] chegar uma altura de representar a minha comunidade, [...] tê uma vida boa*” (Pedro Franco). Outro já entendia que “ser alguma coisa” era se “*integrar na sociedade lá fora, [...] o meu objetivo era esse, porque eu achava que para você se infiltrar na sociedade branca, você tem que ter estudo, se você não tem estudo, aí é mais massacrado ainda, [...] meu plano era ir embora*” (Daniel Aquino).

O que mais chama a atenção é que, para os escolarizados pesquisados, a escola continuava, basicamente, como instrumento de integração

na sociedade não-indígena, principalmente quanto à questão do mercado de trabalho¹³⁵, “progresso” e “desenvolvimento”¹³⁶.

Todas estas funções da escola dizem respeito à concepção de indivíduo, central na sociedade ocidental, mas não nas culturas indígenas. Na sociedade kaiowá e guarani, do ponto de vista tradicional, funciona mais a idéia de cooperação/reciprocidade e, portanto, num sentido mais comunitário. É na escola que a percepção do papel do indivíduo começa a se desenvolver. Junto com essa concepção individualista, passaram a incorporar também outros valores típicos da sociedade capitalista, tais como competição, progresso e desenvolvimento. Para D’Angelis (1997, p. 161 e 163), a escola, tal como foi/é para os não-índios, “naturalizada” por essa ideologia, hoje também passa a ser vista assim pelos índios, como instituição necessária com fins indiscutíveis e “óbvios”. Entre estes objetivos está o de preparar as novas gerações para “competir no mercado de trabalho”. E que mercado de trabalho é esse? Parece “óbvio” que se trata de um mercado cujo modelo econômico é o da sociedade capitalista, do poder e do lucro. Então, pergunta o mesmo autor: “[...] *por que seguir o modelo de escola de uma sociedade de classes apoiada em milhões de ‘marginalizados’ ou ‘excluídos’?*” Seguindo este modelo, também é óbvio que a escola indígena produzirá marginalizados e excluídos.

Quando os escolarizados se referiam aos estudos em função da comunidade, o faziam de uma forma ambígua, oscilando entre a solução comunitária e a individualista:

[...] habilitar algum índio, para que esteja apto [...] e desempenhado de caminhar junto com o seu povo’ / ‘Agora eu vou me infiltrar na sociedade indígena, agora a luta é para o meu povo’ / ‘A comunidade precisa do trabalho dele, para planejar alguma coisa’ / ‘Para se organizar’ / ‘Para unir o povo tem que estar bem informado’ / Para ‘saber mais,

¹³⁵Mais adiante, os entrevistados analisam com mais detalhes este aspecto, quanto aos seus resultados.

¹³⁶Esses conceitos, sob a ótica dos indígenas, parecem explicitar a mesma compreensão dos não-índios, remetendo mais diretamente para bens externos de consumo e prestígio da sociedade envolvente, embora não, necessariamente, com a mesma abrangência que os brancos dão.

saber as leis e todas as coisas que está envolvido em nosso meio' / 'Principalmente lutar pelos seus direitos'.

Mas, como muitos já passaram por vários movimentos reivindicatórios e o momento político-educacional é outro, argumentaram que, antes, os Kaiowá e Guarani só pensavam em estudar para “ser empregado” de alguém, só repetiam, sem refletir, o padrão que lhes foi imposto e que seria preciso desconstruir este modelo reprodutivista e homogeneizador:

Antigamente a gente não pensava muito na função da escola. [...] A gente apenas aprendia a ouvir e [...] tinha que obedecer [...] vários bonequinhos se vestindo da mesma forma, com o mesmo pensamento [...] (Alice).

Não é mais aquele negócio lá no cantinho [...] (Renata).

Hoje a gente tem que pensar: se aquilo não serve pra você, pra que você vai estudar aquilo? (M. Lourdes).

Não adianta a gente aprender a ler e escrever e não saber do que se trata, [...] pra que vai servir [...] o importante é a gente aprender aquilo que vai ter valor, que vai ser praticado (Anastácio).

Para esses escolarizados, a escola é um local de negociação cultural, faz parte de um processo de construção intercultural:

[...] ela prepara a pessoa pra ser autônoma, ter a visão aberta [...] falar o que sente, pedir o que pensa, não deixar que outros falem por ele, ser independente [...] saber expressar-se (Renata).

Hoje a escola precisa ensinar as crianças a brigar, a escolher este caminho, ou esse ou este. [...] Introduzir aos poucos, mudanças de comportamento [...] trabalhar em cima dos problemas que o mau comportamento tem gerado (por exemplo, na questão ambiental) (Alice).

Formar alunos, preparar para a vida e, principalmente, ser cidadão de verdade: aquele índio que conhece os seus direitos e deveres (Teodora).

Também falaram sobre um novo papel da escola, até então ignorado e mesmo rejeitado nos modelos de escola assimilacionista/integracionista, que é o de incluir na escola a cultura, a língua e a pedagogia próprias, de forma intercultural:

Aprender coisas dele e do branco' / [...] sem deixar a cultura de lado' / 'ensinar também a cultura, [...] na própria língua' / 'Eles podem relatar, pode colocar as coisas no papel, um dia, as histórias, os mitos, tudo que é contado vai permanecer, porque nem toda vida a pessoa vai ficar até o fim, vai passando a maneira de ensinar' / 'Tem que juntar os conhecimentos [...] Para relacionar bem com eles, eu preciso entender

um pouquinho [...] Quer dizer, eu estou usando o meu conhecimento para trazer aquele conhecimento que eu não tenho, através dos mais velhos, daqueles que dominam mais essa questão.

Ou seja, a escola passaria a ter função não apenas “para fora”, para “defesa”, mas também “para dentro”, como linguagem nova para processar conhecimentos tradicionais.

3.1.2 A imagem do “letrado”

Nesta seção é colocada e analisada a imagem que os escolarizados faziam de si próprios e a que seus patrícios faziam deles, a partir de sua inserção no mundo escolar, analisando a questão do ponto de vista da autoestima e do prestígio social. As palavras-chaves de suas falas são: poder, respeito, valorização, aceitação, confiança, orgulho, “ganhar moral”, “ser alguém”, “ser alguma coisa”, “ir pra frente”, futuro, avançar, pensar mais, ser obediente. São adjetivos e substantivos que demonstram o caráter de negociação cultural com a sociedade mais ampla e a importância de criar um lugar que os identifiquem e, portanto, que se sintam pertencentes:

Mudou assim, de ter vista mais longe, ter mais pensamento, [...] afirmei cada vez mais, [...] aprendi a saber como a gente pode, isso me criou muita vontade de ajudar meu povo (Adriano Morales)

[A escola] deu um caminho certo [...] para enfrentar alguma coisa a mais [...] de ser uma pessoa obediente e dedicada, [...] ser [...] respeitada e respeitá também, [...] porque [é] uma coisa de importância pra nós [...]. Sem o estudo não tem jeito da gente fazer alguma coisa. [...] Antigamente vivíamos de uma forma impensada [sem pensar]. A escola traz para pensar no futuro, pra ser uma pessoa de confiança (Pedro Duran).

[O estudo] não é muita coisa. [...] Eu acho que estudar é uma coisa pra você se sentir valorizado, porque sem estudo não tem nada mesmo. [O estudo] faz avançar mais, abriu mais, [...] a pensar mais, a incentivar, [...] porque o estudo abre espaço [...] pra uma vida [...] não muito atrapalhada [...]. E o estudo traz recompensa pra qualquer uma pessoa, né (Eliezer).

Ganhava moral [...], ter mais estudo me deixava mais orgulhoso (Valentim)

Passi por uma fase em que achava que eu era mais importante que os outros. (Teodora).

Para os três primeiros entrevistados, a escola trouxe resultados positivos para sua autoimagem. Nota-se uma elevação considerável em sua autoestima, demonstrando, em contraposição, a negatividade com que se viam, transparecendo, neste caso, que a escola cumpriu para eles o papel de “ponte”, ou de “fronteira”, isto é, um lugar onde pudessem fazer a releitura de sua identidade junto à sociedade mais ampla, construindo um espaço de pertencimento das suas expectativas e as de seus pais de “ser alguém na vida”. Entretanto, estes depoentes, por serem dos quadros de missões evangélicas, parecem estar replicando seus discursos, de forma acrítica. Chama atenção a afirmação de que a escola lhes ensinou a ser obedientes, papel inequívoco do modelo escolar monofônico¹³⁷ e integracionista, cumprindo com fidelidade as políticas governamentais e missionárias, pelo menos até a década de 1990. Nos dois últimos depoimentos, percebe-se, pela forma do verbo usado, que estes sentimentos estavam presentes em épocas passadas, dando a entender que, na época da pesquisa, eles já estavam fazendo outro tipo de leitura.

É o que se pode perceber também na fala de Rosenildo, que, apesar das expectativas inculcadas e depois frustradas, parece que conseguiu superar a frustração, uma vez que ele demonstrou que se dava conta do que aconteceu, fazendo uma análise crítica da situação, refletindo o novo contexto em que os professores passaram a se situar:

Você estudava já pensando em ser alguém na vida. Só que nunca conseguia [...] Ela [a escola] [...] não passava as condições [...] pra chegar até lá. [...] Quando a gente tem um mestre sempre ‘conscientizando’ a gente a ir ‘pra frente’, eu nunca tive pensamento de viver na sociedade [indígena], porque ‘os índios são atrasado, os índios nunca vai pra frente’, era sempre isso que a gente escutava: ‘os índio não trabalha, tem tanta terra, quer outras terras para ficar vagabundando’. Então a gente acreditava [...] (Rosenildo)

Ou na fala de Maria de Lourdes, que mostra a ambiguidade dos sentimentos desejados:

¹³⁷“Monofônico”: uma só voz. Ou seja, os índios não tinham voz, uma vez que a voz era a da Missão.

Mas ele não se considera alguém? Ele está querendo ser alguém? Então [...] ele se acha que não é ninguém! Ai ele vai ser alguma coisa para ser alguém na vida? [...] Ele não se conscientizou que ele é alguém, ele acha que tem que ter um cargo prá ser alguém, tem que ter [...] sei lá, um segundo grau, um terceiro grau, sei lá o que tem que ter, ser um artista, cantor? (M. Lourdes).

Ao questionar esta forma de “ser”, na verdade, Maria de Lourdes parecia estar confirmando que “ter” estudo significa prestígio e que isto é fundamental para “ser alguém” entre os Kaiowá e Guarani. Antes, era o cacique que detinha o prestígio entre seus patrícios¹³⁸, principalmente pelas “belas palavras” que dominava e pelos conhecimentos que tinha, adquiridos num mundo não acessível a todos (sobrenatural). Com a escola, o letrado adquire prestígio pelo domínio de conhecimentos do mundo dos “brancos” – que também não é acessível a todos - e isso o faz “ser alguém” frente aos seus pares. Isso foi confirmado pelos depoimentos:

O pessoal tem muita confiança na gente, tem muita esperança, tudo o que a gente ãr falar, eles ouvem com muita atenção. [...] Eu acho que eles respeitam muito a gente, confia muito na gente, pelo conhecimento que a gente tem, porque a gente luta por alguma coisa, a gente consegue. [...] Eu acho que é mais pela capacidade que a gente tem [...] (Daniel Aquino).

Eu me considero líder no sentido de conseguir conscientizar alguns professores [para] eles saberem que têm direitos, direito de falar, de opinar, de sugerir, de discordar. [...] Hoje muitos deles me procuram para qualquer coisa, uma decisão, uma crítica, um conselho. [...] Eu acho que sou bem aceita pela comunidade e o estudo ajudou (Teodora).

As pessoas me respeitam, porque a partir do momento que você dá respeito, a pessoa devolve. [...] Eu sou uma pessoa exemplar para o pessoal, eu estudei, me dediquei, [...] eles vão atrás, perguntam qualquer coisa [...] como que é [...] na política, na economia (Daniel Vasques).

A pessoa que tem mais estudo enxerga uma situação diferente [...] pensa diferente, a comunidade tem muita esperança no professor, tem confiança nele. [...] A comunidade acha que o professor é o eixo de tudo na aldeia. [...] Na minha comunidade é visto como pessoa que vai formar uma consciência e está formando os filhos deles (Valentim).

¹³⁸ “Patrícios” = pertencentes à mesma etnia, ou conterrâneos.

Na fala de Valentim parece haver um deslocamento do papel dos educadores tradicionais para o professor, para os mais escolarizados. E realmente, este mesmo professor já havia comentado que os pais não estavam mais conseguindo educar seus filhos como antigamente e colocavam todas as suas expectativas no professor, não só para um “futuro” profissional, mas também no sentido de uma educação “moral”, enquanto comportamentos considerados adequados desde o ponto de vista da tradição, conforme se pode observar em todos os depoimentos dos escolarizados.

Respeito é palavra-chave para também detectar a aceitação entre os Kaiowá e Guarani:

As pessoas me respeitam não porque eu tenho estudo, mas porque vou trocar uma idéia, vou conversar com os vizinho (Alfredo).

Acho que [o estudo] faz [...] melhorá a condição de chegá mais prás pessoas. Se você trabaiá como peão, [...] a maioria não valoriza... [...] Quando você estuda, muitos falam: [...]. “ele estuda, né, e estudá é muito bom, já fala direto (Eliezer).

Na comunidade indígena, [...] o que vale é a humildade da pessoa, respeito e carinho com as pessoas que você tá lidando (Lúcio).

[Sou respeitado pela comunidade] acho que é por causa do meu jeito [...] de viver, de tratar as pessoas, uma pessoa calma. [...] O estudo não influi nisso, depende do comportamento mesmo da pessoa, do modo da pessoa viver e tratar, [...] de acordo com a educação que recebeu. [...] Eu sou servidor de saúde, estou 24 horas junto com a comunidade e estar disponível é importante (Milton).

Depende do comportamento dele ali dentro. [...] Porque tem gente que faz, inventa um monte de coisa, começam a fazer política, [...] aí ele não é bem aceito, [...] isso é importante, seu modo de viver. [...] Prá ter um cargo você tem que ter estudo, porque só daí você vai ter prestígio (M. Lourdes).

Entre os escolarizados, a maioria não admitiu que conquista espaços na comunidade através do estudo, mas que o respeito e a aceitação dependem mais de seu comportamento, do modo de viver e de tratar as pessoas: ser calmo, estar disponível para atender à comunidade, inspirar confiança, respeitar a todos, ter um bom relacionamento com todos os segmentos da comunidade, ser dedicado, tratar bem e com carinho as pessoas,

ser humilde, ser obediente, ser trabalhador, trabalhar democraticamente, conseguir coisas para a comunidade, ter conhecimento político para conscientizar a comunidade sobre os direitos, saber informar, dar conselhos, ser exemplo. A maior parte destas virtudes é característica de uma liderança tradicional kaiowá e guarani, conforme já apresentado. No entanto, apenas um deles admitiu considerar-se líder junto à sua comunidade. Também foi falado que um maior conhecimento, tanto tradicional como escolar, sabendo juntar os dois, ajuda a pessoa a ser mais respeitada e valorizada. Isto demonstra que a escola, enquanto legado da sociedade ocidental, com uma função claramente alienante diante do outro, é transformada em um espaço de negociação cultural e, portanto, um espaço de reconstrução identitária para os Kaiowá e Guarani.

Alguns reconheciam que sem estudo a pessoa não é valorizada e que é o próprio estudo que faz a pessoa ter um melhor comportamento social, sendo, então, bem aceita pela comunidade. Por ser considerado um sentimento reprovável, do ponto de vista da “moral” tradicional própria, poucos admitiram que se sentiam mais importantes que os outros e mais orgulhosos de sua situação. No entanto, quando analisavam o comportamento de outros letrados, eram bem mais rigorosos, observando que buscam no estudo um caminho para o poder e o prestígio, fazendo com que se distanciem da comunidade:

Muita gente que estuda pensa apenas [...] em querer ter poder, [...] ser alguma coisa que possa mandar. [...] Esses que conseguem vencer acha que é todo poderoso. [...] Volta prá aldeia prá se mostrar. [...] Eles desfazem dos outros [...]. A gente conversa com muita gente que se formou por aí, e eles acha que sabe tudo, acha que esses valores [tradicionais]...eles não tão nem um pouquinho preocupados. Eles se colocam diferente da comunidade, [...] eles se acham e querem dominar os outros (M. Lourdes).

As pessoas mais velhas também avaliaram que não é o estudo que faz a pessoa ser valorizada e sim o seu comportamento, tanto social como individual. Elas acrescentaram que é importante continuar se identificando com seus patrícios, não se afastar do jeito de ser tradicional:

Não tem essa coisa de ter mais estudo e se desfaz dos outros (Elmo - capitão).

Esses que passaram pela 8ª série [...], continua igual que táva na primeira série...[...] Os que conseguem chegar na faculdade [...] se sente mais orgulhoso, que nem o delegado, as irmãs [dele] passa e fala: 'Ele está exibido [...] [referindo-se aos desmandos do então administrador regional da FUNAI em Dourados], [...] Pois é, a Clodolina [sua filha], o estudo dela [...] já é 2º grau, ficou que nem a gente [...] ela não se afastou. [...] Todo mundo gosta dela [...]. Ela é humilde com todo mundo' (João - ex-capitão).

O estudo não faz ser mais respeitado na comunidade. Mas sim o trabalho que faz na comunidade e o comportamento dele, respeitar, ajudar o patrício naquilo que ele pode, conversar, dar uma esperança pro patrício, [...] não ser bagunceiro, não ser alcoólatra, não ser estrupador (Agostinho - capitão).

Respeita conforme o comportamento dele. Se [...] respeitá a comunidade, aí não tem problema (Carlos - ex-capitão).

Em suma, segundo as pessoas entrevistadas, a escolarização melhora a autoestima dos Kaiowá e Guarani, pois eles passam a ser mais respeitados, tanto na sua sociedade, como na sociedade envolvente, embora percebam que, internamente, outros comportamentos influem para a aceitação e o prestígio que possam angariar junto aos seus patrícios. E estes comportamentos dizem respeito ao que é recomendável do ponto de vista do modo de ser tradicional.

3.1.3 Conteúdos, habilidades e competências da escola

Esta seção analisa se os conteúdos escolares contribuíram para resolver os problemas e necessidades dos Kaiowá e Guarani escolarizados, ou os de sua família ou de sua comunidade, ou, simplesmente, para entender o mundo que os rodeia.

Toda matéria que eu estudei eu uso. [...] O que aproveita mais é Português, pra escrever principalmente, porque a gente mexe muito na área burocrática. [...] Ela [a escola] pra mim só trouxe coisas boas. [...] Tenho como ajudar meus filhos. [...] Quanto mais estudo, a pessoa tá mais preparada pra definir qual lado ruim, qual lado bom. [...] A escola abre a mente da pessoa, [...] daí para frente muda muito as coisas (Lucio).

Deve aproveitar alguma coisa, a matemática, por exemplo (M. Lourdes).

O estudo foi bom porque facilitou as coisas: aprendi como dirigir um trator, carro (Hermínio).

Se fôr para discutir, esse estudo me ajudou [...] para combater algumas coisas que não convêm, [...] e sei como rebater quando um não-índio vier fazer mal.[...] Serviu para eu ter um conhecimento para que eu possa sobreviver fora da aldeia também (Milton).

[A escola] preparou [...] mais para a sociedade não-índia, para a cidade (Jânio).

O que é mais proveitoso pra mim são os conhecimentos científicos [...] que a gente consegue entender um monte de coisas.[...] Tenho necessidade de ajudar, [...] de informar e também levar o conhecimento que tive oportunidade de aprender, mas que muitos não tiveram (Alice).

Aprendi a conhecer mais ou menos os brancos, e 50% não sou enganado (Julho).

Alguns escolarizados mostravam-se satisfeitos com os conteúdos e habilidades que aprenderam na escola, principalmente com Português, mas explicitaram pouco em que aproveitariam isso. Mencionaram, somente, que seria na área burocrática, para melhor comunicação e redação. Apenas um mencionou que estava satisfeito com o que aprendeu de Matemática e alguns citaram outros conhecimentos científicos que, segundo eles, servem para ajudar a comunidade a entender melhor as coisas, mas não disseram quais coisas. Outros afirmaram que a escola só trouxe coisas boas, como aprender a dirigir veículos; ou a discernir entre o bem e o mal, a conhecer mais as pessoas e, assim, relacionar-se melhor com elas. Também disseram que a escola lhes ensinou a sobreviver fora da aldeia e enfrentar a sociedade não-indígena. Nota-se que não havia muita clareza para identificar o que era fruto da escola ou de outros espaços. Entretanto, os depoimentos, em geral, mostram que a escola que eles tiveram, embora não tivesse esta intenção, permitiu-lhes um diálogo intercultural, ou seja, sem a escola eles não teriam a possibilidade da negociação cultural com a sociedade ocidental, como se pode perceber na fala de Daniel Aquino:

Me ajudou a ter uma melhor comunicação, [...] um aperfeiçoamento de redação, [...] conhecimento do espaço geográfico, atmosférico, ci-

ências. Então, [...] isso eu converto [...] no que pode ser útil para a sociedade indígena. Se eu não estudasse, eu não saberia porque [...] nós estamos aqui encurralados [no Panambizinho]. O pajé, os antigos, sempre contou história pra gente [...] Sem estudo eu não conseguia não, porque com estudo a gente consegue se aprofundar mais, [...] me aperfeiçoou melhor prá o entendimento de alguma coisa.

Por outro lado, grande parte dos escolarizados criticava a escola quanto aos conteúdos e seu aproveitamento:

- Às vezes ainda passa alguma coisa. [...] A religião, queria ensinar, [mas] eu não queria [...] (Venâncio).

- Não valeu a pena, eles não tiveram interesse, não usaram a criatividade [...] Depois da quarta que comecei a me alfabetizar, comecei a falar, comecei a ler (Daniel Vasques).

- Meu professor era branco, aí a gente só ia na escola para aprender a ler e a escrever (Julho).

- A escola que eu passei, o objetivo dela mesmo foi me ensinar [...] a escrita, mas não a interpretar ela. [...] aquilo que eu quero dizer, que eu quero que os outros saibam. E também, [...] [como na] sociedade em geral, tem aquelas escadinhas e eu tenho meu lugar; [...] as pessoas não se encontram, sempre tem um que tá lá em cima e outro que tá lá embaixo [...] Muita coisa que a gente aprendeu, hoje é como que nem conhecesse [...] não tá sendo importante pra gente, [...] hoje eu não tô usando. Mas, se eu tivesse conhecido as leis antes, [...] que assegura os meus direitos, eu acho que todo esse povo que já estudou estaria bem melhor [...] A escola, pelo menos, deveria ter ensinado a gente a discutir [...] Tenho que ter outros meios pra que eu possa me virar. [...] Única coisa que ela ensinou pra gente é apenas os símbolos (Alice).

- Afastou muito a gente da realidade. [...] Nunca peguei um livro de história dos índios para estudar. [...] Só passou que é pra você saber ler e escrever. [...] Era a leitura das gramáticas. Então você ficava repetindo o tempo todo o conteúdo [...] Quando chegava no ginásio, você não sabe, por exemplo, fazer uma redação [...] (Rosenildo).

- A primeira coisa que eu tinha que ler e falar em Português [...], de como a gente viver no meio dos brancos [...] Não tem uma história especificamente nossa, então ali é que a gente [...] não entende o que pode ser uma comunidade indígena... [...] Eles não deram conhecimento pra nós [...] o direito do índio [...] que tinha terra, essas coisas [...] (Leia).

- Quando tava na escola, tava no escuro, não sabia nada da realidade de fora, por exemplo, a gente estuda a história do Brasil, mas não se aprofunda muito (Julho).

- Na função que eu me encontro hoje [de administrador da FUNAI], prá mim não foi bom, porque tem que buscar outras alternativas, buscar os conhecimentos que eu não estudei. [...] Os conteúdos não tinha nada a vê com a realidade que eu enfrento hoje [...] (Pedro Franco)

- Tem coisas que a gente não concorda, por exemplo, [...] principalmente Estudos Sociais: se discute muito a política [...] (Lucio).

- Foi ruim porque [me] afastou da aldeia, dos pais (Hermínio).

Destes depoimentos merecem destaque as análises em relação ao aprendizado das línguas. Segundo os entrevistados, o ensino de Português limitou-se à leitura e à escrita apenas através dos códigos e da gramática, de forma mecânica e alienada. A “satisfação” no aprendizado do Português foi questionada por Maria de Lourdes (2002):

Eles acham que sabem falar o Português, e ler e escrever é pior: mas não sabem e nem têm consciência de que não sabem. [...] Tendo o estudo que tiveram, quase ninguém aproveita, porque você não consegue entender o que é aquilo, por que que você estudou aquilo [...]. Às vezes [...] nem o professor sabe te explicar o que é aquilo. [...] Português [...] fala alguma coisa, escreve alguma coisa, consegue ler, mas aproveitar mesmo [...].

Muitos escolarizados afirmaram que a leitura e a escrita têm função apenas enquanto linguagens usadas na relação com o entorno, ou seja, “para fora” e, neste caso, a língua que interessa é só a portuguesa. Nem consideraram que a escrita é também uma necessidade que já faz parte do próprio cotidiano das comunidades, inclusive para a construção de novos conhecimentos, próprios da dinâmica cultural de qualquer sociedade e necessários para ajudar na solução dos problemas internos, bem como é uma linguagem nova para processar os conhecimentos tradicionais. No entanto, como se pode notar, a língua Guarani não foi mencionada como língua escolar; pelo contrário, muitos depoimentos mostram que ela foi sufocada e até anulada:

Quando eu comecei ir no pré, eu não falava Português, [...] ninguém falava. Era exigido falar bem Português. [...] Tenho dificuldade grande

de me expressar no Guarani, porque [...] desde que eu comecei a estudar [...] eu não praticava (Teodora).

Foi tirada a nossa língua: '[...] tem que falá só o Português'. [...] Até pouco tempo a gente ouvia [...] que a língua do Guarani ou do Kaiowá era feia, o modo de falá era feio (M. Lourdes).

Tinha uma professora [de escola de Missão] que falava em Português. [...] Falou que as crianças parecia meio tímidas, não se abria com eles, [...] que as crianças não vão desenvolver... e tinha só índio que falava só Guarani (Jânio).

Uma reflexão epistemológica e linguística sobre o assunto veio na fala de Alice, que explicou como se dá a construção do diálogo intercultural, utilizando as línguas, cada uma a seu tempo:

Enquanto a gente não domina a escrita que é da gente mesmo, se não aprender, por exemplo, a escrever um poema, [...] um bilhete, se não conseguir narrar uma história na minha língua, eu não vou conseguir isso também em Português. Porque eu preciso aprender primeiro aquilo que flui de mim, pra depois eu poder tentar colocar em outra língua aquilo que eu to sentindo.

Confunde-se deficiência no ensino com deficiência de aprendizagem porque não se respeitam os processos mentais da criança indígena, que passa pelo respeito à língua materna em todas as suas competências. E, partindo da aceitação de que a educação escolar completaria a educação doméstica, entende-se que os problemas na educação começam pela negação da própria língua. Ainda, conforme Alice, educar um Guarani ou Kaiowá noutra língua nem é educação: “Uma criança guarani que você ta educando [...] com outra língua, não tem maneira de dizer que a gente ta educando. [...] Não é educação você negar pra ela a própria língua”.

E os prejuízos não param por aí. Segundo a explicação de alguns escolarizados, sem a língua indígena, o Kaiowá e o Guarani não se encontram consigo mesmos, não se identificam e começam, precocemente, os conflitos internos. A língua indígena é o principal elemento para a identidade étnica, pois ela os faz fluir, sair de si mesmos:

- A língua é o mais importante que tem, porque se ele não falá mais a língua dele, ele não sabe nada dele, [...] aí vai chegá uma hora que ele vai falá: ‘quem eu sou?’ (M. Lourdes).

- É o principal. [...] A língua que faz você fluir, faz você sair, é na verdade a sua língua. [...] Se você vai namorar um Guarani, o que sai primeiro [...] é a sua língua. [...] Então, como é que eu posso dizer que meu filho vai ser um bom guarani se ele não domina a própria língua, então ele não vai ser um bom guarani. [...] Ele se encontra? Não, ele não se encontra, ele não se identifica nem com o branco e nem com o Guarani. [...] São crianças assim que tão começando a entrar em conflito consigo mesmo, desde muito cedo. [...] Não ta sendo nem Guarani nem pessoas mestiçadas. [...] Um bom guarani é aquele que fala sua língua, que sente como Guarani, que flui abertamente, livremente como Guarani. [...] Porque não falar uma, duas ou três línguas? (Alice).

Pessoas mais velhas também concordam com essa análise:

- Sistema guarani não vive sem a língua guarani (Carlos).

- Se a criança não aprender a língua dela [...] Perde tanta coisa! [...] No Português, ele vai aprender aquele que é do comércio, do emprego, trabalho, de comprá e pagá. Na língua que nós tem, não: o nosso teko marangatu ensina [que] se eu tá comendo um pão, eu vou tê que repartir com a senhora; se eu tô com balaustre aqui, tem que repartir no meio, [pois] só tem um. Então, no ensino do branco não tem quase isso. [...] Tem coisa que é só passado na língua. Por exemplo: respeitá os outros, [...] licença [...] tem que tê autorização do pai e da mãe (João).

A queixa quanto ao não aproveitamento dos conteúdos que “aprenderam” foi mais generalizada e, segundo os entrevistados, deve-se ao fato de que foram conteúdos descolados da realidade em que viviam e, mais grave, não servindo nem para “fora”, nem para “dentro”, conforme explicou Valentim:

Não mostrava como era a realidade da sociedade, não preparava para viver na sociedade aí fora [...]. Não ensinou a gente como povo diferente, pra assumir nossa identidade, pra se organizar, pra lutar por nossos direitos... [...] Não usei essas coisas que estudei. [...] ficava muito distante da relação que tinha com os patrícios [...] minha família, minha comunidade.

Os entrevistados explicaram que esta situação decorre do fato de que “a escola é sempre dos brancos, eles ensinam só o conteúdo [que] vem pronto, não ensina a praticar” (Venancio). Além disso, os professores não-

indígenas “fazem de conta que deram aula, [...] que educaram as crianças indígenas” (Daniel Vasques). Ou ainda:

Essa escola normal que eu frequentei, [...] não faz com que você desenvolva o raciocínio crítico, [...] dizer ‘eu não aceito’, [...] pensar diferente. [...] É um molde [...] que você tem que seguir. Se você não for por esse mesmo caminho, [...] ninguém te aceita. [...] A escola é um modelo repetitivo de atos, de pensamentos (Alice).

É também um modelo burocrático, no qual o que interessa são os títulos:

A gente tem muito conhecimento na área do branco, mas usa muito pouco esse conhecimento [...], eles não reconhecem isso [...] preciso de um papel prá dizer que sou esperta nisso. Não importa se aprendi a fazer ou não, o importante é aquele papel (Alice).

Por outro lado, entendiam que a escola é planejada para a exclusão:

A escola [...] nunca foi para as pessoas pobres e para os índios. [...] O índio foi pra escola mais por necessidade desse avanço, desse progresso. [...] Ela ajudou a saber ler e escrever, [mas] não teve um papel de cuidar, de criar aquela consciência... [...] A maioria das pessoas da liderança [...] se urbaniza totalmente. [...] Se as pessoas tivessem se preocupado em manter uma escola para cada povo, [...] cada um é diferente, mas a escola veio para o rico e não para o pobre... [...] Agora que tá começando a ter um pouquinho mais de consciência (M. Lourdes).

Ou seja, para os entrevistados, a escola não foi um instrumento dos índios, mas um “pacote” dos não-índios, que, aparentemente, não os capacitou para “enfrentar a sociedade lá fora” e ainda os levou a uma situação psicológica e social de dependência e submissão, como disse João Benitez:

Eu mesmo, [...] apenas aprendi a escrever, só que não tem conhecimento daquilo que eu aprendi [...]. A professora [...] não fala do que se trata aquilo que ela mandou escrever. [...] Por isso que as pessoas até agora não têm liberdade, parece que cria medo. [...] Claro que a gente, quando não tem muito conhecimento, tem pouca autonomia, [pois] a gente não sabe do que se trata.

Maria de Lourdes, seguindo na mesma linha de pensamento, considerou, além daquilo que a escola não faz, também o que ela destrói:

[A escola] não deu oportunidade da gente poder se expressar. Por que hoje as pessoas têm dificuldade de se expressar, de enfrentar as coisas? [...]. Então a escola destruiu. [...] Aquilo que deveria ter repassado, a escola acabou tampando, ela não deixou nem sequer deu um pouquinho de valor. [...] Então a escola vem como um trator esteira.

Como se pode perceber, a escola não garantiu o nível de aprendizado das competências linguísticas e nem de outros conteúdos, pois foram intermediados por um Português artificial, cartilhesco e descolado da realidade. Essa situação, segundo Chamorro e Nascimento (1991, p.50), faz com que os alunos percam seu padrão linguístico original, trazendo um alto custo cultural para os índios, pois, “*perdendo-se a língua, perde-se o pensamento e a palavra como ato de criar-se, de fazer-se*”, ou seja, perde sua identidade étnica. E, como já anunciou Melià (1979, p.79): “*a perda da identidade étnica é causa de perda de meios de subsistência como a terra*”.

Quanto a “aprender as contas”, com certeza não é suficiente para dominar os esquemas econômicos e “não ser enganado” nos negócios. Tanto este Português como esta Matemática não dão competência suficiente “para saber se comunicar, para não ser enganado” e, muito menos, “para competir com a sociedade envolvente”, como foi a aspiração expressada pela grande maioria dos interlocutores indígenas. A expectativa de saber ler para não ser enganado pode ser questionada, pois, como disse Melià, em conversa informal, “*todos sabemos ler e fazer contas e todos somos enganados alguma vez ou muitas vezes na vida*”. Isso, como se pode notar, os índios já estão começando a perceber.

A pergunta seria: como transformar uma escola que tende à homogeneização (monossemia e monofonia)¹³⁹ em uma escola pluralista e intercultural (polifônica e polissêmica)? Obviamente, dialogando com os

¹³⁹ *Monossemia* (um significado) e *polissemia* (vários significados): relativo ao sentido das palavras, ou das coisas. *Monofonia* (um som) e *polifonia* (vários sons): relativo aos sons, às vozes. Ou seja, uma escola monofônica é aquela em que só o poder tem voz; escola polifônica é aquela em que todas as vozes são ouvidas; e isso pressupõe que seja democrática e participativa.

Kaiowá e Guarani e construindo um ensino em que as culturas se inter-relacionem, dialoguem.

Geralmente não se questiona as práticas das escolas ou seus efeitos. Não se estabelece a relação entre ações escolares e objetivos indígenas. Quando os indígenas pedem alguns conteúdos, os órgãos encarregados de prover escola às comunidades indígenas, em geral, não se preocupam em saber sob quais concepções aquela comunidade está se orientando. Por exemplo, quando os Kaiowá e Guarani querem “aprender Português”, que currículo deveria ser planejado para alcançar esse objetivo? Antes, ainda, seria preciso perguntar-lhes o quê eles realmente querem dizer com “aprender Português”. O que geralmente acontecia e ainda acontece é que se os índios apenas desejam aprender a “ler, escrever e fazer contas”, que lhes ajude nos negócios com os “brancos”, acabam “ganhando” um pacote escolar nos moldes mais conservadores da sociedade não-indígena, uma escola “com tudo a que os índios têm direito”. Ignora-se, neste caso, que o direito indígena supõe o respeito às suas reais expectativas e necessidades, incluindo a possibilidade de uma escola em outros moldes.

Em muitos casos, as motivações escolares dos Kaiowá e Guarani cumprem funções político-sociais do tipo simbólico apenas (seja perante as suas comunidades, seja perante os não-índios) (D'ANGELIS e VEIGA, 1997, p.162). Diante disso, o Estado, enquanto mantenedor das escolas indígenas, sente-se “ludibriado”, sem levar em conta que, assim, os índios estão exercendo sua cidadania, da forma como eles entendem. Márcio Silva chama a atenção para o fato de que

[...].pressupostos fundamentais não são discutidos, exatamente porque se parte de um “senso comum” generalizante que não questiona (ou não aprofunda o conhecimento de) seus próprios conceitos, tanto do que seja escola (e do seu papel como instrumento de produção e reprodução do socius), como do que sejam organizações sociais, crenças, tradições de povos indígenas, etc (Apud: D'ANGELIS e VEIGA, 1997, p.21)

Então, para estabelecer essa conexão ainda inexistente entre escola e realidade indígena, seria necessário criar condições para os alunos

indígenas entenderem a sua própria realidade que, obviamente, tem relação com a realidade do entorno, com a sociedade majoritária. E, nesta relação, certamente há conteúdos e competências que têm muito a ver com os Kaiowá e Guarani.

Entretanto, se a escola, sob a ótica dos indígenas entrevistados, “não serviu para nada”, como estes mesmos escolarizados adquiriram este nível de consciência? Talvez uma pista venha das palavras de Alice que remete à questão da interculturalidade, demonstrando, ao contrário de João Benitez, que a sua segurança vem de um conhecimento adquirido no âmbito da educação tradicional e complementado pelo conhecimento escolar:

Apesar [de] que a gente, como um Guarani, [...] tenho claro a visão de mundo, o que que é esse mundo, como que ele é formado, aprendi muitas coisas que hoje me ajuda a viver, [...] a me virar por aí [...]. Qué dize, se eu não tivesse esse conhecimento da escola, pode ser que eu nem taria do jeito que to agora.

Esta análise de Alice remete aos papéis ambivalentes da escola, os quais servem tanto para “destruir” como para “defender”, gerando sentimentos ambíguos. Segundo ela, a escola “foi um veículo que serviu para desorganizar, para introduzir individualismo, para as pessoas começar a adquirir mais, [...] a valorizar mais aquilo que é do branco”. Para reforçar sua crítica, apoiou-se na fala dos rezadores, que diziam: “no fundo, no fundo, a gente sabe que é isso que destrói a gente”. Diante deste argumento, ela afirmou que a escola é uma arma, e que seria melhor não tê-la: “Se a gente não tivesse escola, [...] acho que a gente taria bem melhor, porque não teria tanto conflito [...] em relação à sociedade branca, àquilo que ela impõe”.

Por outro lado, Alice entendia, também, que a escola estava “sendo uma porta de reflexão, de questionamento: [...] a gente não pode ser individualista, [...] precisa tirar essa mentalidade das crianças, [...] a gente é uma sociedade, nós somos parte”. Nota-se aqui uma preocupação em desconstruir a mentalidade dominante, o que seria feito através da própria escola, tal como acreditavam os entrevistados de Brand¹⁴⁰. Diante

¹⁴⁰São pessoas mais velhas, cujas falas são abordadas ainda neste capítulo.

deste novo papel da escola, Alice acreditava que “a escola é importante, mesmo sendo ruim”. Estes sentimentos, aparentemente confusos e contraditórios, mostram-se perfeitamente articulados através de uma icéia de dinâmica, de processo, em que entram componentes da educação tradicional e das próprias possibilidades de reflexão oferecidas pela escola:

A gente muda a visão que tem das coisas, [...] começa a se preocupar com os problemas que ta acontecendo. Na verdade, a escola não é ruim, [porque] [...] a gente ensina aquilo que [...] aprende e também aquilo que [...] traz de casa, você nunca vai vazio pra escola. Mesmo sendo aquele professor ruim, ele sempre ta ensinando [...] o que ele ta trazendo dentro de si mesmo e a escola ajuda. A escola muda mais nesse sentido de fazer com que você comece a olhar as coisas com outros olhos, [...] então, ela prepara pra alguma coisa. (Alice).

Em suma, os aspectos negativos da escola não significavam a negação, simplesmente, mas a ambiguidade do discurso que caracteriza um momento de transição na construção identitária. Se a escola não tivesse “ensinado” nada, eles não teriam a consciência étnica que os discursos apresentaram. Somente o fato de ter acesso ao código cultural da sociedade abrangente já os fazia interlocutores.

Estas análises remetem à questão da qualidade do ensino nas escolas que atendem comunidades Kaiowá e Guarani. Todos os dados apresentados, tanto na história como nas análises dos próprios escolarizados, demonstraram que estas escolas, em geral, se preocupavam com a equiparação ao padrão convencional das demais escolas não-indígenas, sem, também, considerar qual seria o nível de qualidade deste padrão. Se este nível fosse bom, não significava que esse “bom” fosse adequado aos índios. Nesta concepção está embutida, também, a visão integracionista de escola, pois parte do princípio de que os índios, como todo cidadão brasileiro, “têm direito a uma boa escola”, ou “de qualidade”. Isto ninguém contesta. Mas, esta “qualidade” é sempre formulada nos moldes da sociedade envolvente, sem preocupação com o que seja uma “boa escola” do ponto de vista daquele povo indígena específico. Segundo Dias da Silva (1997, p. 64),

[...] o próprio conceito de qualidade não é único, e vem carregado dos interesses hegemônicos de dada sociedade. Com respeito à nossa, está

intrinsecamente ligado à noção de desenvolvimento, ‘progresso’. Mas, ‘que modelo de desenvolvimento? Que qualidade? A serviço e a favor de quem?’.

Em Mato Grosso do Sul, as escolas municipais e de missões, com algumas exceções, justificavam (em 2002) a manutenção do mesmo modelo de escola padrão, não indígena, não diferenciada, não específica, não intercultural (monofônica e monossêmica), porque, em primeiro lugar, acreditavam que uma escola com características diferenciadas não teria a mesma “qualidade” das escolas convencionais; segundo, porque continuavam acreditando numa escola integracionista, voltada para o “desenvolvimento” e o “progresso”, concepções já introjetadas no imaginário dos Guarani e Kaiowá. Ou seja, a solução dos problemas seria buscada fora e individualmente, justamente junto àqueles que os criam, em vez de se buscar soluções dentro, que resolvessem a problemática interna das próprias comunidades, com autonomia e, “obviamente”, estabelecendo negociações com a sociedade envolvente.

Por isso, a qualidade do ensino nas comunidades kaiowá e guarani pressupõe que seja uma escola inserida e de acordo com a sua realidade sociopolítica e cultural, embora sem que seja vista como a “salvadora” de todos os seus problemas e necessidades. Percebe-se que a maioria dos escolarizados desta etnia questionava a qualidade do ensino escolar, uma vez que este era, e na maioria dos casos continua sendo (2002), descolado de sua realidade social e cultural e pouca coisa eles realmente aproveitavam dos conteúdos passados na escola. Por outro lado, alguns elogiavam a escola, afirmando que esta exerceu um papel importante, principalmente em sua formação moral.

Outra situação que afetava a qualidade do ensino era a questão da continuidade dos estudos, que também se referia ao modelo escolar em vigor na maioria das escolas em áreas indígenas. Ainda hoje¹⁴¹, no contexto da escola pública em geral, não se concebe uma escola cujo objetivo não seja o de “continuidade do estudo”: o estudante está sempre se preparando

¹⁴¹2019.

para a etapa seguinte na escala escolar, sem preocupação com a preparação para a vida e sem levar em conta a “lógica da expulsão compulsória” nos diferentes níveis escolares, pois, segundo dados estatísticos, no país “apenas 25% dos estudantes chegam a concluir o ensino médio e apenas 12% entram na universidade” (ANE/CIMI, 1999, p. 3).¹⁴²

Entre alguns setores da educação escolar no contexto indígena também não se admite questionar esta lógica da continuidade escolar, sob a alegação de que isto seria sonegar um “direito” dos índios. No entanto, em 2002, não eram muitos os jovens que conseguiam ultrapassar o limite da 4ª série primária e “aguentavam” continuar os estudos na cidade ou na Missão, pelo menos até completar o Ensino Fundamental (até 1992 só uma escola de Missão tinha 1º grau completo, em 1993 surgiu a escola de Amambai e em 2002 Caarapó completou todas as séries do Ensino Fundamental). A continuidade dos estudos começara há pouco tempo, e a maioria tinha, quando muito, o Ensino Fundamental completo. Para alcançar os demais níveis de escolaridade, a dificuldade era maior ainda: bem poucos alunos conseguiam alcançar e terminar o Ensino Médio e uma Faculdade, e estes se localizavam, especialmente, na reserva de Dourados, devido à maior proximidade com os centros universitários¹⁴³.

Essas dificuldades em seguir os estudos, demonstradas pelos dados, remetem para a questão mais ampla dos mantenedores das escolas em

¹⁴²Em 2018, de cada dez brasileiros de 19 anos, quase quatro (36,5%) não concluíram o Ensino Médio. Do total de jovens brasileiros, somente 30% ingressaram em uma faculdade. Dos ingressantes, apenas 33,4% eram pretos ou pardos (neste número estão incluídos os indígenas).

¹⁴³Dos 41 entrevistados, os primeiros que completaram o Ensino Fundamental, o fizeram na escola da Missão, em Dourados. Desde a primeira turma que concluiu a 8ª série do ensino fundamental, de 1983 até 1987, formaram-se 30 Kaiowá e Guarani e, destes, 15 foram entrevistados nesta pesquisa. Também entre os pesquisados estão 7 Kaiowá e Guarani que se formaram em 1995 e faziam parte da primeira turma de 8ª série do Ensino Fundamental da Escola Indígena de Amambai. Outros 12 entrevistados completaram o Ensino Fundamental, geralmente em escolas das cidades próximas de suas aldeias e 7 não concluíram este nível de ensino. A grande maioria destes escolarizados passou por escolas da Missão perto das aldeias (de 1ª a 4ª séries) e pela escola da Missão Caiuá, em Dourados (de 5ª série em diante). Dos entrevistados, 2 concluíram, em 2000, o Curso Normal *Proformaçã*; 17 concluíram, em 2002, o Curso Normal *Ára Verá*; 2 concluíram curso superior; 3 cursavam uma faculdade; e, finalmente, 9 concluíram o Ensino Médio (Ver tabela em anexo).

áreas indígenas que, embora seguiam avaliando a qualidade do ensino a partir de referenciais integracionistas, não ofereciam as condições para a continuidade dos estudos (2002). Em geral, uma das grandes preocupações destes mantenedores públicos eram as dificuldades que os estudantes indígenas enfrentavam na 5ª série (na cidade e, principalmente, com professores não-indígenas). Não consideravam que a maior parte deles nem completava a 4ª série (não só porque a escola não conseguia manter seu interesse, mas porque seu ritmo e suas etapas de vida são outros). Também não se preocupavam em saber quais são, realmente, os problemas e necessidades destas comunidades e em preparar suas crianças para enfrentar, minimamente, esta realidade e para serem felizes, de acordo com seu contexto cultural e suas expectativas de vida. Por outro lado, preocupavam-se com conteúdos de metalinguagem, que não contribuem com nada. Ou seja, os alunos não precisam saber se o substantivo é “comum” ou “próprio”, mas precisam ser, realmente, bons escritores e bons leitores, não de textos mecânicos e surrealistas, mas da própria vida. Não precisam saber qual a composição química da água e os nomes científicos das plantas, mas saber proteger os mananciais de água e a vegetação, estes, sim, problemas seríssimos nas áreas indígenas kaiowá e guarani e que são determinantes para a melhoria da qualidade de vida destas comunidades.

Alguns depoimentos mostram as frustrações que os Kaiowá e Guarani sentiam por não poder continuar os estudos. Maria de Lourdes atribuiu esta responsabilidade aos órgãos de assistência: “*Tem pais que mandam os filhos para a cidade, [...] a FUNAI, de vez em quando, chama pra fazer vestibular, [...] mas não dá condições; aí esse aluno [...] volta fracassado, volta pra aldeia*”. Mas, para Eliezer, as dificuldades nesta área são provocadas pela própria comunidade:

Um dia eu já ia saí mesmo da aldeia, porque o pessoal não me deram apoio pra ajudá a gente [...] a comunidade própria tinha que destacá os valores de quem está na 8ª série, que está estudando. [...] Acho que eu desanimei mesmo, por isso que eu falei pros meus companheiros: “eu vou terminar a 8ª série, vou embora, vou procurá um lugar por aí que tem um supermercado, na cidade, porque acho que por aí eu vou consegui fazê o 2º grau, eu vou trabalhá mesmo até que...”. [...] Acho que é por aí que a gente sai muito, né.

A “lógica” da continuidade do estudo para os índios está intimamente vinculada à lógica do mercado de trabalho, pois ambas funcionam também como porta de saída da aldeia. Suas implicações são analisadas por D’Angelis (D’ANGELIS e VEIGA, 1997, p.20-21), e servem para a situação que estava começando a ser vivida com mais intensidade pelos Kaiowá e Guarani:

[...] É evidente que o acesso ao ensino superior não está nem estará, de fato, ao alcance de todos os índios [como não está para a maior parte da população brasileira], mas se estivesse, as questões a responder seriam: (i) se haverá espaço e forma de absorção, nas aldeias, para todos esses profissionais [indígenas]; (ii) se, uma vez formados em escolas dos “brancos”, em profissões dos “brancos”, vivendo longe de suas aldeias, estes profissionais (ou, pelo menos, parte considerável deles) vão estar interessados em retornar às suas aldeias; (iii) se aqueles índios que se urbanizarem, em função desse tipo de estudo, não reproduzirão a experiência salesiana dos serventes e domésticas. [...] Muitas críticas foram feitas às escolas salesianas do Alto Rio Negro quanto aos efeitos nocivos destas escolas sobre as perspectivas de vida dos jovens indígenas, formando “contadores” e “secretárias” que, não servindo mais para a vida da aldeia, tornaram-se serventes de pedreiro e domésticas de Manaus e outras cidades do Amazonas [...].

Azevedo (apud D’ANGELIS e VEIGA, 1997, p. 153) também dá outros exemplos do que estava acontecendo com os índios escolarizados de maior grau, em relação ao mercado de trabalho. Ela contou que as aldeias do Rio Negro [AM] estavam “*precisando urgentemente de projetos agrícolas, ou pensar um pouco em tecnologias alternativas com relação ao meio ambiente*”, mas a escola formava quadros profissionais para Manaus (professores e enfermeiros). Por outro lado, relatou que muitos índios que se formavam em biologia, advocacia e outras profissões, no Centro de Pesquisa de Ailton Krenak, quando voltavam para suas aldeias queriam emprego, mas, é óbvio, não havia emprego. Assim acontecia com a maior parte dos que alcançavam um curso superior: ficavam nas cidades, pois as vagas de especialistas na maioria das aldeias já estavam preenchidas.

A questão da ocupação de vagas nas aldeias algumas vezes assumia versões esdrúxulas. Em Mato Grosso do Sul, concursados não-indígenas de

Dourados queriam ocupar os lugares dos índios, enquanto estes, que queriam permanecer na aldeia, teriam que procurar vaga noutra lugar¹⁴⁴. Por outro lado, alguns entrevistados desta pesquisa expressaram realmente a vontade de trabalhar na cidade: “[...] *Se houver oportunidade, a gente vai na escola não-índia*” (Rosenildo). *Eu gostaria de dar aula na cidade para competir com a capacidade com os brancos [...]*” (Daniel Vasques).

Nas áreas kaiowá e guarani, as vagas para especialistas ainda não tinham sido todas ocupadas (2002), pois fazia pouco tempo que começavam a se formar os primeiros profissionais especialistas e contratados por algum órgão público ou Missão, como já mencionado acima. E quando estas vagas estiverem todas ocupadas? Tudo indica que o problema irá se repetir entre os Kaiowá e Guarani, da mesma forma que na região Norte, pois as discussões neste sentido ainda são (2019) muito incipientes, tanto entre os índios como entre seus apoiadores e órgãos públicos. A questão que se deve colocar é: formar profissionais indígenas “para dentro” ou “para fora” das suas comunidades? Se for “para fora”, que lugar ocuparão? Se for “para dentro”, como serão absorvidos?¹⁴⁵ Outro risco é que estes novos “líderes” acabem estabelecendo uma nova hierarquia interna, com o respaldo adquirido pela nova função de funcionário público ou missionário, cujo controle já não seria da comunidade, ainda mais se estes profissionais forem concursados, pois ganham estabilidade trabalhista.¹⁴⁶

Para preparar os índios para o seu contexto de vida, ou seja, “para dentro”, sem necessariamente preocupar-se com a sequência dos estudos,

¹⁴⁴Em Mato Grosso, professores indígenas que se classificaram bem num concurso foram colocados em escolas não-indígenas, enquanto que seus colegas não-índios, com resultados mais “fracos”, foram “lotados” em escolas nas aldeias.

¹⁴⁵Em 2019, em MS, o grande número de formados em cursos superiores não é absorvido internamente nas comunidades. Há necessidade de pesquisar o destino profissional destas pessoas e como estão vivendo.

¹⁴⁶Há uma visível tensão entre os letrados e não letrados ou com as lideranças tradicionais, que sempre se queixam do afastamento das práticas tradicionais por parte dos escolarizados. Estes também vão, pouco a pouco ocupando espaços de liderança que, antes, era dado aos mais velhos e experientes. Por outro lado, os escolarizados de maior grau passam a se comportar de forma não humilde, atitude extremamente criticada por não se adequar ao bom modo de ser dos Guarani e Kaiowá.

seria preciso admitir uma escola indígena que coubesse no interior e nos limites do tempo e do espaço das comunidades e de suas crianças e jovens, limites que devem ser estabelecidos por eles mesmos. Se assim acontecesse, a continuidade escolar dar-se-ia sem grandes problemas, se fossem realmente bem preparados para vida, com a ajuda de uma escola que tivesse a qualidade necessária para realizar esse papel. O problema é que isso, em geral, não acontecia, como se pode constatar nos depoimentos dos índios, ocasionando, assim, frustrações naqueles que não dão conta de acompanhar essa escola desconectada da sua realidade, bem como o aumento do preconceito em relação aos profissionais indígenas que conseguem entrar no mercado de trabalho, os quais, muitas vezes, não dão conta de acompanhar as exigências desse mercado.

Estas questões mostram a estreita ligação entre continuidade dos estudos, saída da aldeia e mercado de trabalho, cujas implicações serão analisadas na próxima sessão.

3.1.4 A escola, o trabalho e a qualidade de vida

Desde que os novos colonizadores chegaram nesta região, a partir do início do século passado, confinados e sem alternativas internas (sem as mesmas de antes), os Kaiowá e Guarani vêm buscando alternativas “de fora”, tais como o trabalho nos ervais, na derrubada do mato, nas fazendas de gado, na catação de capim, de feijão e algodão, nas usinas e nos cargos públicos¹⁴⁷. Apesar de continuarem sendo requisitados como mão-de-obra barata, passaram a disputar esses mesmos lugares de trabalho com não-índios, agravados pela pouca qualificação técnica, que a escola deveria resolver.

Tanto para os escolarizados, como para seus pais, pessoas mais velhas e lideranças, uma das grandes expectativas, conforme a pesquisa, era de que a escola fosse a porta aberta para um futuro melhor, através de um emprego, que resolveria os problemas pessoais, familiares e comunitários. Isto se traduz por expressões como: *melhorar a qualidade de vida, crescer*

¹⁴⁷Com a introdução da mecanização nas lavouras de cana, os indígenas perderam estes postos de trabalho, mas passaram a ser requisitados para trabalhar na colheita de maçã, em Santa Catarina. Também passaram a trabalhar em frigoríficos da região, no recolhimento do lixo urbano e outros trabalhos que exigem pouca qualificação, na cidade. (2019).

na vida, avançar, progredir, desenvolver e, para isso precisaria aprender a trabalhar e, se for necessário, competir no mercado de trabalho fora, para, desta forma, ser alguém, ser alguma coisa na vida. No entanto, quando diziam que a escola abriria as portas para um emprego, obviamente não estavam levando em conta a perversidade da lógica competitiva do mercado de trabalho.

Será que a escola, para os Kaiowá e Guarani, de fato, satisfazia as expectativas em relação ao mercado de trabalho? Vejamos o que disseram os próprios escolarizados sobre o trabalho, e se a escola foi para eles uma porta para o emprego/cargo, para competir, para sair da aldeia. Na época da pesquisa, dos 41 entrevistados, apenas seis não tinham emprego fixo assalariado¹⁴⁸: eles trabalhavam em usinas, fazendas vizinhas, na roça, ou “se escoram” nos pais e/ou na mulher: “*Eu to conseguindo sustentar minha família porque a minha mulher trabalha ali [na escola] e meu pai me ajuda, porque a gente ajuda ele também [...] na plantação*” (Julho – ex-professor e ex-vereador).

Para a maior parte deles, a escola foi a porta para o emprego, mesmo que não estivessem tão bem preparados, como analisou o professor Valentim: “*A comunidade lembra mais na pessoa que estudou. Pensa que a gente sabe mais português, pensa que a gente sabe escrever, e só isso*”. Outros já entendiam que o estudo foi realmente a chave para se qualificar e conseguir o emprego:

Com certeza [...] que o estudo é fundamental prá que a gente chegasse na posição que a gente tá hoje [...] Tenho dúvida nenhuma que o estudo me ajudou muito (Pedro Franco - Administrador Regional da FUNAI).

¹⁴⁸Do total de 41 escolarizados entrevistados, 33 estavam empregados em cargos públicos ou internos da própria comunidade: 17 como professores nas áreas indígenas; um diretor de escola indígena; 3 coordenadores pedagógicos; um com cargo administrativo em secretaria de educação; um administrador regional da FUNAI; 3 agentes de saúde na aldeia; 4 chefes de posto da FUNAI nas áreas indígenas; um secretário de chefe de posto; 3 motoristas da Fundação Nacional da Saúde. Estes empregos significavam 75% do total dos entrevistados (Ver tabela em anexo).

Ajudou porque me deu qualificação (Amaro de Sousa Rocha - secretário do Chefe de Posto da FUNAI).

Muitos entendiam que havia espaços para ocupar, desde que tivessem um “diploma” – garantidos pela grande procura por cursos rápidos (incentivados para isso, também, pela Funai e Prefeituras). “Qualificação” era entendida como conseguir um certificado de escolaridade e não necessariamente como “competência” profissional.

Outros entrevistados afirmaram que o estudo facilitou o emprego, embora não fosse o único fator. Gildo Martins (Chefe de Posto da FUNAI) explicou que a escola o ajudou a conseguir o emprego em “70%, porque hoje em dia o estudo é o que vale mais e 30% porque tem conhecimento da comunidade indígena, conhece as dificuldades dos patrícios”. Esta foi também a opinião do capitão Daniel: “O líder, mesmo que tenha mais estudo, não resolve os problemas, depende de experiência, mas precisa de estudo”. Por outro lado, alguns escolarizados entendiam que a escola não prepara para competir no mercado de trabalho, para “avançar”:

Hoje [...] eu não tenho nenhum cargo [...]. Às vezes a gente estuda e depois não tem vaga para trabalhar, aí fica difícil, não dá para sobreviver. [...]. Por um lado a gente precisa mesmo do estudo, porque sem estudo a gente não é nada hoje em dia. [...] Acho que mereço [um emprego], eu gostaria de ser professor. [...] Eu tenho filhos para criar, é difícil sem emprego (Julho).

A escola [...] não ta dando condições pra gente avançar, [...] porque ela não ta preparando você pra ir muito mais além do que isso (Alice).

A escola não ajudava muito, não preparava a gente pra competir lá na frente (Pedro Franco).

Percebe-se, neste último depoimento, uma contradição, pois, acima, o entrevistado havia dito que a escola foi fundamental para ter chegado ao cargo que tinha e, depois, ele afirmou que a escola não o ajudou a competir. Então, restaria saber o que realmente o fez chegar ao posto que ocupava? Tudo indica que foi muito mais por sua situação familiar e pelas

articulações políticas internas, notadamente no nível do parentesco¹⁴⁹, do que, efetivamente, pelo nível de escolaridade¹⁵⁰. Aliás, o próprio acesso à escola devia-se, em sua grande maioria, ao fator do parentesco com lideranças, ou ao pertencimento a grupos familiares de prestígio da comunidade¹⁵¹.

Então o estudo não estaria resolvendo o problema do trabalho? Quem respondeu esta questão foram as pessoas mais velhas: “*Pois é, não tem serviço. [...] enquanto ele não sai, ele fica vivendo com o pai, com a mãe, na casa dele, e depois, se achar um serviço, ele já sai, vai longe, para vê se arcança alguma coisa [...]*” (Carlos Vilharva). Ou seja, os escolarizados acabavam se “encostando” nos pais, enquanto não arranjassem um emprego, como aconteceu com Julho.

Também o Sr. João Martins analisou as consequências da falta de vagas no mercado de trabalho interno para um número cada vez maior de escolarizados, além de outros problemas que agravavam a situação:

Nós aqui [na reserva de Dourados] é oito mil índio. Se daqui 4 ou 5 anos vai formar uns cem, mas em Dourados[reserva] não vai ter emprego pra ele, prefeitura não vai ter, Funai não vai ter, igreja não tem, onde vai esse pessoal formado? E se não tem terra, fica pior ainda: vai tê que virá assaltante, virá algum escândalo... [...] Vamos supor [...] muito já se formou enfermeiro, aí ele ganha o dinheiro e [...] vai tomar tudo em cerveja, às vezes não tem nem casa. Então, assim também não adianta ser profissionais, [...] não melhorou.

Quando os empregos nas áreas indígenas se esgotarem, o que vai acontecer, então? Desanimado, o Sr. João afirmou que não resolveria “se formar”, só se “atropelar” alguém: “*Na Funai, lá em Amambai, atropelaram o delegado pra ficar índio, né [referindo-se ao administrador não-índio anterior que foi substituído por um Kaiowá]. Assim pode arrumar, atropelando o outro. Mas só ali. E os outros que vêm se formando, quem vai atropelá? Aqui [Dourados] eles atropelaram o Dr. Elias [não-índio que foi substituído por um índio]. E depois vai vir outro formando, vai atropelá quem?*”

¹⁴⁹Ver sobre parentesco e famílias extensas kaiowá e guarani em Pereira, 1999, 2004, 2007, 2016.

¹⁵⁰Ver tabela no anexo 5.

¹⁵¹Dos 41 escolarizados entrevistados, 31 pertencem a famílias importantes ou ligados a lideranças.

Esta era também a opinião de alguns escolarizados. Maria de Lourdes entendia que poderia acontecer a mesma coisa que acontece com o *branco*:

Vai acontecer briga, porque um vai querer tomar o lugar do outro, a comunidade vai indicar aquele que tiver mais prestígio. [...] Ou muda a mentalidade, ou começa a fazer política interna, politicária, [...] ou vai embora, procurar outro lugar. [...] Daqui uns dias aquele estudo que você fez não vale mais, você tem que fazer outro. E o índio não tá entendendo essa coisa, ele acha que é só ter um estudo bom, você vai conseguir emprego. [...] [Mas] daqui uns tempos vai acontecer o quê?

De acordo com grande parte dos entrevistados, os Kaiowá e Guarani tentam buscar trabalho na cidade. Mas o Sr. João tinha certeza que não há emprego fora, pois “a sociedade branca é super, super lotada, todo canto tem, não vai deixar. [...] Se ele souber aguentar desaforo ele guenta, se não souber, ele vem embora”. O professor Valentim também entendia que é temerário tentar esta saída porque, de fato, o escolarizado indígena não conhece a sociedade envolvente, cabendo ao professor conhecer bem esta realidade para esclarecer seus alunos:

Eu não sei [...] se vai ter um melhoramento de vida lá fora, talvez pode se enganar, porque não conhece a movimentação do trabalho fora, talvez pode ser ambição enganada. Ele tem que sabê. Por isso mesmo o professor tem que sabê como que tá a movimentação lá fora. Tem pessoa que é técnico agrícola mas vai lá e trabalha como professor, porque não tem trabalho. Hoje em dia, se a gente conhecê bem como que tá a movimentação do mercado de trabalho fora, a gente sabe que não tem trabalho para todo mundo. [...] Se a pessoa pensa que vai procurá emprego lá fora, tá enganado. [...] Aí ele vai sofrê. Por isso que nós professores temos que ter visão da cultura geral dos brancos, pra se protegê.

A professora Teodora foi mais enfática em sua análise, responsabilizando também a escola pela situação: “Do jeito que tá aí, não tem futuro para ninguém. Se para os índios a educação não melhorar, não mudar de concepção, não tem futuro para ninguém. Não prepara nem para enfrentar a vida aqui na reserva, imagine lá fora, né”.

A procura por emprego não foi a única razão apontada pelos escolarizados como motivo para sair da aldeia. Indicaram, ainda, como “motivos” para esta saída, o casamento com *branco*, não querer “ser índio” e a

busca de continuidade escolar, principalmente entre os de nível superior. Mas os resultados não são tão lineares assim:

Os estudantes de 5ª série para cima já conhecem muitas coisas e já querem sair da aldeia e não ser índio. [...] Eu conheço duas pessoas que estudou com a gente lá na Missão e agora ficou trabalhando fora. Eu acho que [de] 40 alunos, só dois que eu conheço que saiu fora e casaram com branco. [...] O resto [...] voltou todos na aldeia [...] ficou todos sem emprego, sem nada. A maioria sai já estudado, [...] terminando, fica lá [...], mas não termina e fica voltando na aldeia (Valentim).

Maria de Lourdes entendia que os escolarizados de nível superior dificilmente voltam para a aldeia: “É porque precisa achar um emprego lá [fora]. Pior ainda se ela casar com um branco ou uma branca, aí não volta mesmo [...]”. Para Renata, “a maioria [...] querem fazer faculdade é para cair fora. Às vezes, 5 de 10 querem fazer para a comunidade, e os outros querem ir morar na cidade, quase querendo se igualar aos brancos”. Ela também apontava que fazer cursos sem utilidade na aldeia, “é porque têm expectativa de ir para fora”.

Conforme os depoimentos analisados, apesar de terem como expectativa sair da aldeia já da 5ª série em diante, não foi isso que aconteceu, pois, sem emprego e sem condições de terminar os estudos, a grande maioria voltou para a aldeia. Com efeito, do total dos entrevistados escolarizados, apenas dois foram trabalhar na cidade, sendo que três moravam na zona urbana. Isto demonstra que, pelo menos entre estes primeiros escolarizados Kaiowá e Guaraní de maior grau, a evasão não foi significativa e apenas dois manifestaram o desejo de trabalhar na cidade.

No entanto, essa parecia ser uma situação transitória, pois, se fosse considerado que os cargos ocupados nas aldeias iriam se esgotar num curto espaço de tempo, o número dos que sairiam em busca de uma vaga de trabalho fora também tenderia a aumentar. Por outro lado, não só porque as escolas nas áreas indígenas não ofereciam continuidade de estudos de nível fundamental e médio¹⁵², incentivando as crianças e jovens a sair da aldeia

¹⁵²Em 2002, só três escolas ofereciam Ensino Fundamental completo e, apenas em 2001, havia começado uma iniciativa de Ensino Médio no interior de uma reserva.

para estudar, como também porque já começava a se constituir, de fato, as primeiras turmas de universitários, ficava claro que, cada vez mais rápido, os Kaiowá e Guarani iriam sair das aldeias. Se até então era pequena a participação dos Kaiowá e Guarani na busca de maior escolaridade para enfrentar o mercado de trabalho, no final dos anos 1990 aumentou consideravelmente esta procura. A questão estava sendo percebida pelos índios: “*Hoje, em qualquer cargo público já exige 2º grau*” (Milton Nelson).

Essas análises deixam claras as dificuldades crescentes para o futuro dos jovens Kaiowá e Guarani na busca de uma qualidade de vida que coubesse nos limites de sua realidade e de seu modo de ser. Na verdade, quando diziam que bastaria estudar para ter prestígio, sucesso, crescimento e qualidade de vida, não consideravam o nível destas conquistas. Seria suficiente aquele “*crescimento*” e aquela “*qualidade de vida*” que todo subempregado deste país alcança? “*A educação escolar é colocada como chave para a superação da miséria e para a inclusão social. [No entanto], pesquisas indicam que 37% da população brasileira vive abaixo da linha de pobreza*” (ANE/CIMI, 1999, p. 3) e, certamente, nem todos que estavam nesta situação eram analfabetos.

Uma das poucas oportunidades do Kaiowá ou Guarani ser prestigiado, na época da pesquisa, era conseguindo algum cargo, o qual, geralmente, com exceção dos capitães mais antigos, era alcançado através do estudo escolar. E, tal como o Kaiowá e o Guarani tradicional, o jovem quer, inconscientemente, sair em busca – através do *oguate* - destas condições que lhe trariam o bem-estar que deseja, ou para fugir de situações de desconforto. Para isso, muitos buscam no modo de vida não-índigena essas condições, para quem a escola é um dos principais veículos que lhes permite acessar outros espaços de sobrevivência.

Desde a época da pesquisa, a escola tem sido apresentada como o meio mais eficaz para os Kaiowá e Guarani terem acesso a esse espaço, sedutoramente mostrado e entendido como “viável”, onde o emprego é fácil, a vida é boa, com saúde, moradia e consumo disponíveis, o dinheiro e os recursos são fartos, o poder e o prestígio acessíveis aos escolarizados. De onde vem essa imagem? Vem das relações estabelecidas com o entorno e

no interior das próprias reservas: meios de comunicação, projetos econômicos (governo, Funai e ONGs), missões, igrejas, escolas, hospitais, capacitazes, “cabeçantes” de usina/empreitada, donos de mercado e de lojas, taxistas, profissionais liberais (médicos, dentistas, agrônomos, advogados), burocratas, técnicos, professores e dirigentes de órgãos públicos, políticos, intelectuais, pesquisadores, assessores, antropólogos, indigenistas, padres, pastores, visitantes e turistas. Quais destes interlocutores representam o outro lado de uma sociedade marginal, excluída e sobrando, sem acesso às “benesses” do capitalismo? Alguns até podem fazer parte deste “outro lado”, no qual estão os índios, mas também reproduzem, nas atitudes e nas concepções, o lado “bom” desta sociedade. Ou seja, é com representantes deste lado da sociedade, com os que tiveram “sucesso” na vida, que os Kaiowá e Guarani se relacionam, sendo que a maioria deles passou, efetivamente, pela escola. Assim, não é de estranhar que os índios imaginem e busquem na sociedade envolvente esse espaço viável de sobrevivência que está lhes faltando e cujo acesso se dá – pelo menos no seu imaginário – pela porta da escola.

Mas o que pensavam, de fato, os escolarizados Kaiowá e Guarani sobre qualidade de vida, quando diziam que queriam estudar para “melhorar de vida”, para “viver bem”? Das 14 pessoas que falaram sobre o assunto, os itens levantados¹⁵³ destacam aspectos referentes ao bem-estar do ponto de vista social (comunidade) e psicológico/moral (sentimentos, comportamentos), o que remete para a persistência dos valores tradicionais sobre os valores de consumo:

Qualidade de vida não é aquilo que a gente vive pessoalmente. [...] A qualidade de vida na aldeia é um jeito de viver, de se comunicarem, de fazer as festas [...]. É trabalharem, principalmente todos juntos. [...] No Cerro Marangatu [...] não têm aquela diferença de vida, que um quer

¹⁵³Os itens foram os seguintes: Viver em paz, do lado do bem, ser feliz, não ter problemas, ter consciência, sentimento é muito mais importante, o lado material não é o mais importante (12 pessoas); Bem-estar da comunidade (12 pessoas); Trabalho (8 pessoas); Alimentação (8 pessoas); Casa (6 pessoas); Família (5 pessoas); Assistência /ajuda (4 pessoas); Saúde (4 pessoas); Plantar /ter roça (3 pessoas); Carro / moto (3 pessoas); Estudar / ter boa educação (2 pessoas); Terra / espaço (2 pessoas); Criação de animais (2 pessoas); Renda (2 pessoas); Cultura tradicional (2 pessoas); Direitos (1 pessoa); Televisão (1 pessoa).

[ser] melhor que os outros. Viver bem pra mim é viver em felicidade. [...] Felicidade é ter paz com a comunidade, a comunidade ter paz também (Leia).

É ter o que oferecer àquelas pessoas que chegam [...] para uma criança, uma velhinha, um doente chegando [...]. É eu ter a oportunidade de oferecer defesa ao próximo quando precisa (Huto).

O que adianta eu tá bem de vida [...] mas, e o resto da minha comunidade aonde eu vivo, [...] como que algumas famílias passam? (M. Lourdes).

Coisa que você sente no coração é muito mais importante, a preocupação, o sentimento [...] (Valentim)

Viver bem é viver de tudo, [...] do lado bom, procurar ser [...] honesto, trabalhar sério, respeitar todo mundo, [...] não criticar ninguém, [...] não matar ninguém, não judiar de ninguém (Venâncio).

Seria se dar bem com a sociedade, tanto branca, como índia, se adequar no lugar que você está. Se você estiver num lugar onde só tem um velho e uma velha conversando ao redor de um fogo, você tem que chegar lá humildemente, conversar de acordo como eles estão. [...] Se tiver no meio de branco, se tem autoridade, você tem que ser uma pessoa bem de postura (Daniel Vasques).

Estes conceitos são confirmados pelas declarações de que as coisas materiais¹⁵⁴, embora não descartadas, não são itens fundamentais para uma boa qualidade de vida entre os Kaiowá e Guarani escolarizados:

[...] Conforto acho que não interessaria, se eu estivesse vivendo bem ou não, se tenho aquilo ou não, importante é ter o que comer, vestir e estudar [...](Leia).

[...] Defendo a idéia da simplicidade, da tradição, mas a gente pode ter alguma coisa do branco também, sem perder nossa cultura. [...] As coisas materiais pra mim não significam nada. [...] Eu mostro que posso ter também isso aí, [...] só que nunca vou deixar de defender o nosso lado [...](Valentim).

Por outro lado, pelo que se pode observar, os bens materiais eram tratados mais como itens de prestígio do que de conforto, pois, como já colocado anteriormente, mesmo entre os escolarizados, estas coisas não

¹⁵⁴De acordo com os dados levantados na pesquisa, dos 41 escolarizados entrevistados, entre os que declararam os bens, 6 pessoas tinham carro, 7 tinham moto, 21 tinham bicicleta, 7 tinham televisão, 2 tinham parabólica, 2 com celular, 6 com geladeira, 18 com fogão a gás, 25 com rádio ou aparelho de som (Ver tabela em anexo).

recebem os cuidados adequados para sua conservação e também são trocados ou vendidos com bastante facilidade.

A moradia¹⁵⁵ foi outro item importante, haja vista a correlação feita por um dos entrevistados entre moradia e miséria e, embora não admitissem, uma casa que se aproxime mais do padrão não-indígena era mais valorizada:

Qualidade de vida é [...] sair da miséria. [...] Hoje só não tem [casa] de alvenaria aquele que realmente ta na miséria [...] (Teodora).

A casa de alvenaria pra mim [...] é bom [...] porque não queima (Valentim).

Percebe-se que os escolarizados vão mudando seu padrão de moradia à medida que vão aumentando seu grau de escolaridade: *“O estudo pode trazer alguma melhoria na moradia”* (Eliezer). Muitas vezes, no entanto, os critérios para as escolhas do tipo de moradia podem ser questionáveis, como, por exemplo, a cobertura de eternite, entre outros.

O item “terra” teve menos indicações do que “carro”. Isto indicaria que os escolarizados continuavam mantendo os mesmos referenciais culturais, no que diz respeito às relações sociais, uma vez que a questão do prestígio continuava vigorando entre eles de outra forma: deixava de estar ligado apenas à pessoa que domina a relação entre o sagrado e o profano ou das resoluções da comunidade e passava a simbolizar as pessoas que possuem os bens de consumo, dentre os quais, o de maior prestígio é o carro. Verificava-se um processo de transição, no qual as duas percepções seguiam presentes. Os itens “terra” e “roça” tiveram pouco destaque, talvez por não mais fazerem parte das suas preocupações de sobrevivência, uma vez que a grande maioria tinha um emprego fixo. E, como afirma Anastácio¹⁵⁶, *“quem luta pela terra são os tradicionais analfabetos”*. Apenas um

¹⁵⁵Pelos dados coletados nesta pesquisa, entre os que declararam o tipo de moradia, 8 escolarizados tinham casas de alvenaria ou a estavam construindo; 9 tinham casas de tábuas cobertas de sapé e 6 cobertas de eternite; e 10 pessoas moravam com os pais, ou em casas cedidas pela missão ou pela FUNAI (Ver tabela em anexo).

¹⁵⁶Anastácio é um índio kaiowá que fazia as articulações entre os escolarizados e os “tradicionais” (pessoas mais velhas não escolarizadas).

escolarizado mencionou como solução para melhorar a qualidade de vida a recuperação das terras indígenas:

A gente teria que ter um espaço que é da gente, encima daquilo a gente produzir e ter o nosso sustento, porque o nosso povo sempre teve a terra [...] e eles tiraram de nós e hoje nós tamos miseráveis nas aldeias, [...] super população dentro das aldeias, é claro que não existe esse espaço que é a terra nossa (Daniel Aquino).

Pelos depoimentos percebe-se que, realmente, as pessoas mais velhas tinham mais consciência sobre os problemas que os escolarizados enfrentavam para sobreviver, tanto no interior das áreas indígenas, como fora. Os velhos apostavam que a escola seria uma “solução para o futuro”, mas, para eles, a principal solução seria a terra, além da organização dos trabalhadores indígenas e do preparo do professor e da escola para apresentar outras alternativas de sobrevivência. Segundo eles, é justamente a falta de terra e de condições de trabalho na própria terra que se transformou no principal problema de sobrevivência para os Kaiowá e Guarani:

[A escola] hoje em dia ajuda. [...] Se ele tem estudo vai por aí campeá emprego fora da aldeia. [...] O que que ele vai fazê dentro da aldeia dele? Também o culpado foi o primeiro que demarcou a nossa área, né. [...] Os antigo não pensô de medí uma ária aí [de] uns 10, 15 mil alquêre. [...] Hoje nói [...] já tamo embolando, não tem aonde pra nós í (Maurício).

Precisa tê uma ajuda prá pudê tê futuro [...]. Aumenta a população e a área é a mesma, não tem jeito como crescê. [...] Prá podê tê mais espaço, pelo meno pá criá, pá trabalhá, mai tranquilo, a área tem que se aumenta (Carlos).

A atividade da educação social brasileira é o trabalho, [...] mas se empregar e não recebe, não adianta. [...] Tem que ser a terra, 5 a 10 alquere pra cada um, que ali sai muito fartura, daí deixa a gente independente, né. [...] Então, se tiver a terra na mão dos trabalhadores, [...] o comércio fica mais barato arroz, feijão, fubá, farinha”. [...] A parte do índio guarani/kaiowa tem que ser a terra, por dentro da terra ele vai fazer seu futuro de salário. [...] Então, [...] com terra na mão e o professor, [...] pode o pessoal pegar incentivo e trabalhar por aí, [...] pois depende do ensino, do educador praticá e atacá e sentar junto. Não adianta só passar o material e não explicá pra quê que é. [...] É importante aquele curso [Projeto Ára Verá] pro Guarani, por ali se ensina como é que vai [...] se organizar [...] Mas assim, onde é super

de branco, não adianta não. Naquele curso lá, tá tentando mostrar uma moral de que ele é índio e tem que preservar e garantir não só como professor, mas como patricio, pro futuro, pra valorizar a terra, dá uma visão geral de tudo, né. [...] É onde que o futuro pode aparecer (João Martins).

Talvez por conta dessa formação diferenciada, que o Sr. João Martins mencionou, alguns escolarizados entendiam que a escola sozinha não é um “portal mágico” para o emprego ou para resolver os seus problemas, pois, segundo eles, há outras alternativas de trabalho dentro das próprias áreas indígenas, bastando, para isso, *ter boa criatividade, manter o diálogo aberto, não ter briga, violência e trabalhar*. Além disso, acreditavam que o capitão e a comunidade poderiam juntos encontrar o quê fazer, desde que a prefeitura desse apoio. Eles enxergavam também uma boa saída através do artesanato próprio e outras habilidades tradicionais, pois, além de render economicamente, também valoriza a tradição e resolve outros problemas comportamentais, como afirmou a professora Léia:

Isso não tem nada de voltar para trás, mas é colocar em prática tudo o que sabe, principalmente em questão de trabalho, para ficar ocupado como antigamente trabalhava. [...] Agora o que deixa a pessoa preguiçosa é não encontrar o que fazer.

A alimentação era considerada um dos fatores fundamentais para o bem-estar: viver bem, segundo Daniel Vasques, “*é você se alimentar, [...] porque o princípio de tudo é você se alimentar*”; ou como Huto Vera: é “*estar de barriga cheia, ter uma mandioca para comer, uma galinha para fazer um ensopado, dormir satisfeito [...]*”, embora não fosse da roça que proviesse a comida, como se pode ver nos depoimentos, mas do salário.

Em contraposição à qualidade de vida, um escolarizado definiu o que entendia por miséria:

[...] Hoje só não tem [casa] de alvenaria aquele que realmente tá na miséria, que não tem emprego, [...] não consegue alimentar ele mesmo, os seus filhos passam fome, muitas vezes tem a casinha de lona. [...] Acho que miséria mesmo é falta de assistência a essas famílias; até têm terra [...] mas a terra é arrendada. [É] falta de consciência também [...].

Percebe-se, nesta fala, um discurso menos tradicional e mais “politizado”, o que pode ser explicado, uma vez que este entrevistado teve sua formação escolarizada e religiosa voltada para incorporar os valores da sociedade envolvente, mas começava a reelaborar estes conceitos, vivendo um processo de tensão e ambiguidade.

Em suma, a qualidade de vida dos escolarizados Kaiowá e Guaraní parecia não ser medida somente pelos bens materiais, como a alimentação e a moradia, mas, em boa parte, pelos bens imateriais, que possibilitam outras satisfações indispensáveis para o bem-estar, como o prestígio, o respeito e, principalmente, a tranquilidade.

3.1.5 Futuro dos filhos

Nesta seção os escolarizados dizem o que desejavam para seus filhos quanto ao futuro:

Eu quero que elas sejam uma pessoa de responsabilidade, [...] que sejam alguém na vida, assim como eu. [...] O casamento em último lugar, mas primeiro estudar. A Tamara já falou que quer ser professora, a Tainara também, disse que quer dar aula de inglês aqui [na aldeia] (Renata).

Falava muito em ela [a filha] fazer o curso de medicina, daí ajudaria muito na aldeia (Lucio).

Espero que ele continue estudando e leva a vida pra frente. [...] depois que terminar pelo menos 1º grau completo, aí a gente dá uma idéia pra ele, o que que ele quer seguir, ou ele quer partir. [...] Dentro da aldeia tá muito difícil: como professor mesmo, eu gostaria que ele entrasse, mas não sei se vai, é pouco espaço aqui, tem muita gente que está se formando (Venâncio).

Eu quero o melhor para eles: um emprego bom, só que é difícil ter emprego pra todo esse monte de criança que tá crescendo (Julho).

Ir para escola para reforçar o que eu ensinei [...], se preparar para trabalhar. Futuramente tudo vai depender do estudo, para emprego, profissão. Se tiver alguma profissão boa eu deixaria ele morar na cidade (Hermínio).

A gente pensa aquilo de mais positivo pra ele, não gostaria que sai ladrão, uma pessoa viciada, a gente quer que nossa família sai [...] uma pessoa de confiança, aprender alguma coisa a mais, seja na escola, com os parentes, com a sociedade [...]. Desde a infância a gente ensina como ele poderia viver, depois de maior ele pode escolher já. [...] Tem muita escolha para o futuro, depois de ser alguma coisa, depois de enfermeira, mais pra ser doutora, não sei o que (Pedro Duran).

Uma vida que ama meu povo, [...] de viver com seriedade, uma vida pacífica. [...] Se possível gostaria que ele [seu filho] seguisse o meu caminho, ser professor [...] O meu desejo pra meu filho é que ele trabalhasse muito com seu povo mesmo. Mas se não tem jeito, se elas têm capacidade pra trabalhar fora, pode, mas eu gostaria que elas ficassem ajudando o povo mesmo (Adriano Morales).

Eu desejo que ele estude, assim como eu estudei, busque algum conhecimento melhor, se ele tiver vontade de se integrar na sociedade indígena, nós tamos aí para isso (Daniel Aquino).

Não quero [que] minhas crianças parem [de estudar], [...] que meus filhos vejam que é importante e se desenvolva o mais rápido possível. [...] Ele tem que pensar o que vai querer ser depois de grande, mas enquanto criança, vou ensinar tudo que eu puder ensinar eles. [...] [Meus filhos] têm que, em primeiro lugar, entender que eles são índios [...] que são Kaiowa e aprender a trabalhar com a comunidade, dar valor praquilo que ele é, [...] nunca querer ter a vida de uma pessoa que não é a gente (Leia).

Acho principal ele se identificar como povo, se orgulhar, falar claramente e mostrar trabalho (Valentim).

(Gostaria de que seguissem a tradição guarani e estudar pra ser alguma coisa no futuro, achar um emprego aqui mesmo, [...] ou então ir pra outra aldeia se tiver vaga. Quando crescerem gostaria de eles levar nossa luta como a gente está levando (Alfredo)

Eu quero que minha filha aprenda a língua guarani desde pequeninha. [...] Ser alguém na vida dela, [...] assim: ela lutar pelos direitos indígenas. Ela é mestiça, [...] [se] deixar minha cultura de lado, ela estaria matando próprio meu espírito; vamos supor que [...] ela seja um defensor dos brancos, não defensora dos índios, [...] ela vai me matar segunda vez (Rosenildo).

Apesar das críticas feitas ao modelo estabelecido de escola e seus objetivos, a maioria dos escolarizados entrevistados continuava almejando para seus filhos a mesma coisa que seus pais desejaram para eles, ou seja: estudar para ter um emprego e assim “ser alguém na vida”. Isto significa que os valores da sociedade abrangente são poderosos. E, tanto naquele tempo (2002) como atualmente (2019), um dos poucos instrumentos que os índios possuem, que possa ensinar-lhes a negociar com os códigos de outra sociedade, é a escola.

A diferença entre os escolarizados e seus pais é que estes não queriam, para seus filhos, explicitamente, a mesma sorte que eles mesmos tiveram, ou seja, que continuassem na roça. Mas os pais escolarizados, na grande maioria, empregados como funcionários públicos, desejavam que

seus filhos seguissem o exemplo deles próprios, o que, efetivamente, não faz muita diferença, uma vez que, também, em geral, não mencionaram alternativas de sobrevivência que tenham a ver com a terra e com a produção agrícola ou que indiquem menos dependência externa. Um dos entrevistados, entretanto, foi mais longe e conseguiu articular os problemas e as necessidades com soluções que valorizassem a cultura tradicional e a busca da autonomia:

Eu queria que eles [os filhos] fizessem algum trabalho, por exemplo, artesanato próprio, do jeito nosso, pra não ficar dependendo, ter uma coisa que é próprio dele [...]. Nós dependemos da prefeitura, então não somos independentes. [...] Por que isso? Porque nosso pai não pensou nisso [...]. Com nosso próprio conhecimento vai dar uma vida melhor, porque sendo funcionário você não tem liberdade, você não é. Mesmo que você queira fazer um bom trabalho pro seu povo, fica nessa fiscalização toda hora e não tem liberdade. E se nosso filho for mais forte, [...] não vai pedir dinheiro da passagem, não vai ficar dependendo (Valentim).

Por outro lado, também não conseguiu explicar como isto seria viabilizado, sendo que não existe mais matéria prima, pois a terra das reservas e aldeias é pouca e exaurida. Entretanto, uma diferença significativa entre os escolarizados e seus pais é que começaram a incluir no discurso a valorização da cultura, a manutenção da identidade kaiowá e guarani, coisas que antes, na época de seus pais, eram rejeitadas, significando um processo de ressignificação cultural. Além disso, alguns manifestaram a vontade de que seus filhos se engajem nas lutas do povo, o que revela um avanço do ponto de vista político, comprovadamente refletido entre os pais escolarizados engajados nos movimentos indígenas.

Percebe-se, também, que o respeito à liberdade individual estava presente entre eles, acima de tudo, como no sistema tradicional, pois os pais dão liberdade de escolha para seus filhos, no sentido de procurar um emprego fora - mesmo entre aqueles que disseram preferir que os filhos continuem na aldeia, identificando-se com o povo e a serviço da comunidade.

3.1.6 A influência da escola sobre o sistema kaiowá e guarani

Se até agora foram analisados os resultados da escola frente às expectativas materiais e sociais dos Kaiowá e Guarani, criadas pelo modelo escolar em vigor, nesta sessão os escolarizados analisam a influência da escola sobre o seu sistema tradicional ou *ñande reko* e sobre sua identidade étnica.

A maioria dos entrevistados afirmou que a escola negou ou escondeu tudo o que se referia ao sistema tradicional, tentou anular os valores da educação recebida na família, levando muitos a querer negar a própria identidade indígena, como se pode perceber nos depoimentos a seguir:

A escola atrapalha muito o sistema dos índios, porque não valoriza o nosso cacique, não valoriza o nosso povo, discrimina nossa língua (Alice).

Sempre negou a cultura da gente, o valor da gente ser índio, da gente ter aquela liberdade [...] Tudo aquilo que você aprende com seu pai, com a sua mãe, na escola você aprende outra coisa. [...] Quando você ia pra escola era outra vida [...]. Não ensinava a respeitar os idosos [...] a gente nunca produziu um texto: 'Quem tem mais valor? Quem é o nosso historiador da vida?' (Rosenildo).

Aquilo que eu queria aprender não tá no livro, [...] não tinha [...] sobre a minha cultura. [...] A nossa cultura não foi valorizada (Adriano Pires). A escola fez esconder as coisas que era nossa, e escondeu aquele valor que a gente tinha. [...] Dentro da escola não falava quem era eu, [...] a gente falava que não era índio [...]. A escola nunca mostrou [...] que eu sou uma pessoa, sou uma nação (João Benitez).

A escola tradicional [nã-indígena] tira o valor que a gente traz de dentro de casa. [...] Os professores impõem um outro valor [...] e conseguem influir a cabeça das crianças, assim como eu fui influenciado. [...] Geralmente o aluno quando [...] vai pra cidade e depois ele volta aqui, volta mais agressivo, [...] já não respeitava os outros, já falava, xingava o professor, já volta assim com uma mentalidade diferente, perde aquela doçura (Pedro Franco).

Por tudo isso, Maria de Lourdes entendia que a escola “foi um dos papéis que mais destruiu a cultura indígena”, afetando drasticamente também o próprio ser:

A escola fez destruir o espírito do índio [...]. É por isso que [...] maioria não reage, parece que tá tudo cego [...] Eu percebo até nos professores, nas pessoas que têm ligação mais com branco, [...] parece que carrega consigo aquela carga pesada, não têm liberdade nem de se comunicar

[...] não pisa firme [...] A escola fez distanciar aquela criatividade, [...] sufocou tudo, aí a gente não presta mais para nada.

Ou, conforme Adriano Pires: “[...] aí misturou tudo [...] desvariou o meu pensamento”, mostrando o desequilíbrio provocado por esta situação. Nesta mesma linha de análise foi a reflexão feita por Valentim:

A escola desequilibrou muito, e eu, não tendo equilíbrio, não falo, não presta nada [...]. Equilíbrio é essas coisa tradicional, por exemplo, ter mais força, ter mais coragem, ter mais firmeza das coisas. Por isso que hoje em dia não existe pessoa que luta pela terra, porque não sabe peitá [...] Ele é uma pessoa morto [...] que não tá enxergando nada, que não reage [...] Não adianta eu, como liderança, ter tudo, ter conforto, ter casa, mas não ter preocupação [...] pelos patrícios.

Com estas reflexões, eles sugerem que a escola não-indígena teria tornado os escolarizados indígenas “desequilibrados”, “alienados”, “submissos”, “individualistas”, “inseguros”, anulando o espírito guerreiro, próprio do povo guarani e kaiowá presente na história, pois perceberam que o escolarizado “não é lutador pela terra” (conforme já mencionado em seção anterior). Por outro lado, a escola criou um sentimento crítico, como revelam os depoimentos:

Essa maneira de tirá a cultura do índio, colocá as coisa na cabeça do índio, e o índio, quando se vê, já tá perdendo a cultura, o costume, a própria língua (Pedro Franco)

É que foi muita exigência por parte dos brancos. A gente não se dava conta do que tava acontecendo, através de uma força que vem de fora pra dentro (Silvio).

Quantas vezes a gente ouviu na escola, [...] nos livrinhos lá, era bonito as casas, então, você olhava prá sua casa, pro seu meio lá, [...] aquilo não tinha valor nenhum. Na verdade, é a gente que constrói os valores nossos [...]. Meu pai sempre fala: “vocês não deveriam mais viver embaixo de sapé”. [...] Mas eu não vejo esse lado. Meu marido queria construir uma casa [de tijolos]. Eu falei: ‘- eu não quero, quero viver embaixo da casa de sapé’. ‘- Ah, mais daí pega fogo!’ - Faz outra se pegar fogo’ (M. Lourdes).

A gente sempre tem uma semente que nasce na escola [...] por exemplo: por trás de uma imagem bonita de casa, isso aí vai passando [...],

deixando perturbado. O meio de comunicação, televisão, rádio, sempre passa algum informação na aldeia. Isso no meu ponto de vista perturba o sistema (Alice).

A escola e os meios de comunicação eram vistos por Alice e Maria de Lourdes como “sementeiras” subliminares que, através das imagens e conteúdos não-indígenas, valorizam apenas as coisas da sociedade de consumo, plantando a “semente” integracionista do “ser alguém na vida” para superar o “nada” de ser índio. Estas mensagens, segundo Maria de Lourdes, foram transmitidos em cadeia para toda família, inclusive para os pais da primeira leva de “letrados” que, afinal, ainda tentavam passar os valores tradicionais para seus filhos:

Essas coisas consumista [...] pega as criança e leva pros pais que estudou nessa escola e hoje formou uma família [...]. Eu vejo pelos meus filhos, [...] tenho tentado repassar os valores que meus pais me repassava e que eu aprendi durante essa luta, depois que eu comecei a ouvir os cacique, as pessoas que tem uma história, a gente repassa prá eles, mas eles não acha que aquilo é bonito, que tem valor.[...] As coisas do branco, o costume, a moda, [...] esse lado material, é aí que pega.

Alguns escolarizados disseram que a escola os afastou do sistema tradicional, obrigando-os a aprender a cultura e a língua não-indígenas, mas não conseguiu fazer com que perdessem o próprio idioma “e outras coisas que a gente guarda no coração”. Silvio Pires alertou, no entanto, que “não é só falar em Guarani, a gente tem que ter respeito pelo clima, pelo sol, pelo vento, pelo raio...”, coisas que não esqueceu, mas que no internato ele escondia por causa da repressão.

Entretanto nem todos entendiam que o resultado da escola é ruim, pelo contrário, a escola “abre muita possibilidade pra levar este caminho de ter paz com o índio, com o branco”, já que, segundo Adriano Morales, com o jeito próprio de viver, dificilmente conseguem viver em paz, explicitando os conflitos e ambiguidades da realidade dos Kaiowá e Guarani. Outros entendiam que a influência ou não da escola depende de alguns fatores, tais como a decisão da própria pessoa e a educação que recebeu dos pais:

[A escola] não influiu, vai muito da cabeça de cada um (Lucio).

O que eu recebi de ensinamento do meu pai, até hoje serve isso pra mim. A escola não me atrapalhou em nada, ela até me ajudou (Milton).

A escola [...] contribuiu com o que meu pai dizia: [...] que a gente não deve roubar, não deve matar, e não deve nunca desrespeitar alguém. [...] No colégio [...] a gente aprende a respeitar, aprende a ser um alguém na vida, menos roubar, menos matar, e a respeitar a vida do ser humano (Daniel Aquino).

A escola não faz a pessoa mudar o que aprendeu em casa, no meu ponto de vista. [...] Mas, se o pai e a mãe não educa até a época da escola, depois [...] não adianta, aí já vai direto pra escola [...], se for do lado bom que já aprendeu [em casa], ele vai continuar aprender mais coisa bom, agora se for meio [...] solto de casa mesmo, aí não aprende muitas coisas boas (Venâncio).

Como se vê, este entrevistado enfatizou a importância da educação tradicional, principalmente até os sete anos.

Isso aí depende do pai dos alunos de educar as crianças, porque a gente cria uma família e deixa livre [...] para aquilo, e se a gente não cuida, aí passa a regra, o domínio do pai (Adriano Pires).

Com essa fala, Adriano Pires deu a entender que a própria educação para a liberdade, sem repressão, torna-se uma “faca de dois gumes”, pois, com os apelos de fora, desestabilizando os valores tradicionais, os jovens sentem-se livres para, também, abandonar o modo de vida familiar.

Na opinião de outros entrevistados, o escolarizado apenas se utiliza da negociação cultural, “encaixando-se” às situações novas, aproveitando todos os conhecimentos de fora, sem deixar de ser ele mesmo, sem perder os conhecimentos e valores tradicionais:

Eu sei que a maioria [dos escolarizados] não mudou em nada aquilo que sente, aquilo que ainda ensina para os seus filhos, aquilo que acredita, apesar de todas essas mudanças que teve lá fora, principalmente na visão das coisas. [...] Eu não mudei, acho que mudei muito pouco. [...] A gente tem que se adaptar. [...] Então, na verdade, [...] a gente não perde, a gente apenas se encaixa num outro sistema (Alice)
[A escola] não atrapalha em nada, porque a tradição nunca perde, o estudo é só um outro conhecimento que voce adquire. [...] Você simplesmente adquire mais conhecimentos (Gildo).

Claro que eu não vou me portar lá fora como eu me porto na aldeia. Aqui tem certos costumes que faz parte de mim, inconscientemente eu to vivendo aquilo que eu aprendi na família, [...] aqui dentro da aldeia to vivendo o meu eu. [...] Então eu não diria que eu tenha que deixar de ser eu, mas eu preciso me encaixar [...] na forma que a sociedade branca exige. Porque se eu não me encaixar, eu também não vou conseguir sobreviver lá [...] (Rosenildo).

Entretanto, outras análises indicam que a responsabilidade pelas mudanças não seria mais da escola e sim das novas religiões que vão entrando pelas aldeias adentro:

As religiões vêm mudando a cabeça das pessoas, mesmo, como é que elas têm de viver, de acordo com a vida de disciplina, regra que eles dão. Então, a pessoa vai ficando pro outro lado. Ela vai fazendo aquilo que a cabeça manda". (Rosenildo)

[A escola] não influencia. Agora, a religião é mais complicada, eu acho que os índios não tinha que seguir a religião dos brancos, o índio já tem sua religião própria do Guarani [...] [A igreja] eu acho que [...] não vai ensinar pro jovem Guarani pegar serviço na área indígena (Venâncio).

Estas afirmações, no entanto, foram contestadas pelos seguidores escolarizados destas igrejas, cujas opiniões serão abordadas adiante.

Como se percebe, as opiniões desses escolarizados, quanto aos resultados da escola sobre o sistema tradicional kaiowá e guarani, foram as mais diversas e contraditórias. Neste ponto pode-se ressaltar a tensão cultural existente na ambiguidade do discurso apresentado num tempo de extrema negociação cultural, embora não equilibrada, pois os próprios depoimentos apresentaram a desigualdade em negociar com a sociedade abrangente. O que vale destacar é que a escola foi criada com a intenção de que as diferenças sociais e étnicas fossem apagadas; no entanto, ela forma pessoas que passam a questionar esse método: ao mesmo tempo em que tendeu a ser monofônica, abriu uma brecha para a polifonia, e é a partir desta brecha, como local de transformação, que podemos analisar estes discursos.

Para verificar se a educação e os valores do *ñande reko* também são importantes/imprescindíveis para os Kaiowá e Guarani escolarizados se reconhecerem em sua identidade étnica e serem reconhecidos como tal, é necessário analisar como eles processavam suas concepções e ressignificavam suas vivências a esse respeito.

O professor Valentim entendia que tradicional são suas rezas, língua, cânticos e arte/artesanatos. Mas não só. Seria também “*uma coisa de atitude, de comportamento, de relacionamento [...], sem ter violência, saber lidar com os problemas, é tranquilidade e entendê essas coisas, [...] [ter] paciência, respeitá o clima, as plantações, [...] deus existe, [então] a gente respeita os trovões, os relâmpagos [...]*”. Segundo ele, o tradicional é importante porque marca a sua identidade e, também, porque, através da educação, são passadas as leis do Guaraní como, por exemplo, as leis de preservação da natureza: “Se a gente destruir tudo, as árvores, ela se vinga, e se a gente destruir todo tipo de pássaro, ele também se vinga”.

Outros também falaram da importância da educação recebida em casa como parte do sistema tradicional, (que define o “lado moral” da pessoa como “essencial para sua vida”). Para Rosenildo, “*melhor pra gente é a escola do pai e da mãe. [...] É que ali você aprende tudo pra viver, pra andar, pra ter a consciência de viver com a sociedade, como é a tua tradição, teus costumes*”.

Essa afirmação é partilhada por todos os entrevistados, que disseram manter em sua vida o que aprenderam com seus pais, ou seja, os fundamentos do sistema tradicional, como sintetiza Milton Nelson:

Hoje, [guardo] esse valor que o meu pai me ensinou, de como sobreviver como ser humano, e como eu me cuidar durante o meu viver. O comportamento é aquele que [...] eu demonstro através do meu viver, [...] tanto nas atividades, [...] modo de receber, modo de falar, modo de não ferir alguém, mesmo que tiver assim meio nervoso. [...] E conforme você vai levando esse tipo de vida, você vai ganhando mais pessoas.

Entretanto reconheciam que nem tudo era mantido da mesma forma, conforme explicou Hermínio Fernandes:

Fazer as casas: hoje não é tão baixa; fazer a roça: quase já não queima mais a palha, pois serve de adubo; alimentação: em vez de carne de bicho do mato, é do açougue, comprada, jeito de fazer a comida, usa muito tempero comprado; água não é mais na mina, agora melhor é encanada; vestir antes não ligava, agora porque trabalha não pode ser muito desajeitado; transporte facilita muito, antes tinha que andar mais, agora acha ruim caminhar; antes a mulher não participava de algumas coisas, agora é igual, por causa da lei mesmo, é mais fácil prá todo mundo, a mulher já pode trabalhar em qualquer coisa.

Mas é a espiritualidade, o sistema religioso, o principal elemento da tradição mencionado pelos “letrados” kaiowá e guarani¹⁵⁷, e muito bem explicitado por alguns professores indígenas:

A questão da espiritualidade a gente não poderia perder. [...] O Guarani é muito religioso. [...] To falando a religião no sentido geral, porque o índio, quando ele fala de religião, não ta falando só naquela hora. [...] O índio guarani é religioso em tudo [...], por exemplo: quando ele vai fazer a casa dele, [...] na hora de cavar o poço, [...] na hora de escolher uma mulher, [...] quando vai fazer uma roça, [...] quando ele vai pescar com um filho [...] Qué dize: a religião ta envolvida em todas as coisas, não só numa coisa (Alice).

A espiritualidade, segundo Alice, é a “essência que o Kaiowá e Guarani tem para viver”. “Nessa essência de ser religioso estão envolvidas todas as coisas”, por isso eles não podem perdê-la, diz ela. E onde está essa essência? A professora explicou:

Ta no ensino das coisas [...] do Teko Marangatu. Tem a pessoa que dança, o rezador, mas isso não qué dizer que ta tudo centrado nele, mas os ensinamentos dele, [...] reúne com os ensinamentos e as experiências do avô, com o conhecimento do pai, da mãe [...] O pajé é apenas aquela pessoa que invoca, que ajuda, aí você resolve seus problemas quando está muito problemático. O índio quando nasce é batizado, [...] recebe um nome, [...] e quando ele [o pajé] te dá esse nome, ao mesmo tempo invoca vários tipos de espíritos que venham te ajudá. [...] Ele vai ajudar a ser uma boa pessoa, [...] uma criança obediente, [...] uma pessoa calma, [...] que trabalhe, que honre sua família, seus pais, que um dia possa arranjar um bom marido [...] uma boa mulher.

Como se pode notar, os princípios da educação indígena estão estreitamente ligados aos princípios da religião tradicional: educação e religião compõem o mesmo eixo cultural para os Kaiowá e Guarani.

Maria de Lourdes esclareceu que não se trata de uma religião, mas é o próprio sistema: “*Ele fala como que a gente deve vivê, como deve tratá*

¹⁵⁷Esta pesquisa constatou que, em 2002, 15 escolarizados se diziam “católicos tradicionais” ou da religião tradicional; 19 se diziam de algum credo protestante, a grande maioria da igreja presbiteriana; 6 de igrejas evangélicas; 5 não declararam a religião. Vários que se dizem *crentes* também procuravam o *cacique* e vice-versa. Três disseram que já nasceram de pais convertidos, enquanto que os demais se batizaram e se criaram na religião tradicional, até entrar na escola.

a família, como deve se comportá, [...] o que que pode acontecê, o que que pode não acontecê, por que que a gente não deve seguí a religião do branco”. Ela contou que, segundo seu pai, não tem mais cacique “com espírito digno de contar as coisas”. Mas ela vê de outra forma:

Claro que não tem muitos, [...] que fala as coisa prá você e que dá um tempo você viu, aconteceu [...]. É uma lição de vida que ele vai dando prá você [...]. A Dona Júlia [rezadora] fala assim prá mim: ‘mesmo que você não esteja todo dia na minha reza - [...] você tem que orientá seus filho, [...] mesmo que você já esteja [com] costume do branco [...] - claro você pode convivê com as duas coisa - [...] você sempre tem que sabê pelo menos um pouquinho [...] de alguma dança, de alguma reza, de algum canto, [...] [pois] quando vem o temporal, você tem que tê um mbaraká, [...] um mimby’ [...]. Se você continuá ali, cada dia você vai ouvi coisas novas, eles vão prevê alguma coisa prá você.

Para esta professora, o sistema é um “modo de vida”, que ela chama de *teko*. “Cada pessoa tem um *teko marangatu*”, inclusive as pessoas crentes, de igrejas evangélicas, “porque o *marangatu pro crente é o crente vivê a vida espiritual sem pecado*”.

Estas duas professoras tiveram uma educação tradicional até entrar na escola e depois aderiram à Igreja Presbiteriana, como tantos outros escolarizados, sendo que uma continuava *crente* e a outra convivia intencionalmente com os *rezadores*, embora participasse, eventualmente, da igreja. Segundo a rezadora Dona Júlia, é possível conviver com as duas coisas, o que elas e outros faziam muito bem. E por que isso acontece? Pode-se ter uma ideia pelas palavras dos próprios entrevistados:

A Igreja não briga com a tradição Guarani e os fiéis podiam participar das rezas. Só proibía cigarro, bebida, adultério e baile. Alfredo [Era da igreja Deus é Amor e hoje ele leva os filhos nas rezas do cacique Inácio, pois] eles gostam de dançar e têm até mbaraka.

O fato de eu ser crente, tem certas coisas que eu nunca abandono, que é da cultura, e isso eu não vou deixar (Renata [presbiteriana]).

Meu pai me educou no sistema *kaiowá* e na igreja. [...] Ir na igreja presbiteriana, também é um meio de [...] entrar na sociedade [...] Na aquela época a gente participava das reza [...] com uns 7 anos, eu ainda era o que mais dependia dos pajé, [...] era o pajé que fazia o tratamento pra gente. Até hoje nossa família respeita muito os conservador, os pajé, a gente vai lá e fica com eles por uma questão de respeito, e não desprezando” (Milton [presbiteriano]).

Percebe-se as negociações que faziam para poder conviver sem conflitos. Para alguns escolarizados, estes conflitos referem-se apenas à forma, aos ritos, sem atingir a essência religiosa do homem, que para eles é o mais importante:

Se não tivesse a doutrina, as duas religiões não teria conflito, porque é apenas a forma: [...] a forma de adorar esse Deus é diferente, seus rituais (Maria de Lourdes).

A religião é uma só, o jeito de trabalhar dentro de uma igreja é bem diferente da outra religião. [...] A religião indígena 'católico' [tradicional] defende uma idéia só: no fundo, não quer a maldade; defende que todo mundo quer paz, alegria [...] Tem maldade, mas sempre tem o bom. Por exemplo, [...] casar com primo na sociedade do índio é um grande pecado, [...] você está quebrando um 'marangatu'. É sagrado. [...] O espírito se liga no casamento, no nosso corpo, se liga junto, daí não dá. [...] Segundo a doutrina dos caciques antigos, esse aí vai virar bicho, qualquer coisa. Por isso que a gente não quer falar isso bem na frente. [...] Os mandamentos dos Guarani, alguma parte bate com a Bíblia mesmo: Esse negócio de matar outra pessoa não pode, [...] roubar só apareceu depois dos brancos [...]. A mulher que anda com todos, também é condenada na doutrina indígena. Pro homem também é assim. [...] A pessoa ser mansa é o melhor caminho, o cacique sempre ensina através da história. Mas, se tem coisa que vai atropelar, a gente fica bravo também. O índio não é uma madeira, ele sente, tem sentimento de raiva, de todo tipo que as pessoas têm (Valentim [Foi ajudante do Pastor da igreja presbiteriana])

Nós índio tem o nosso deus, tem a nossa religião [...]. O deus é um só que existe, sem deus dos índio, dos brancos, dos negro [...]. A gente não é escrito como o pastor tem no livro, [...] no canto [...]. A nossa dança é com 'mbaraka' (Adriano Pires [Era pentecostal na época desta entrevista]).

Mas nem todos negociavam: alguns entendiam que sua identidade indígena estava condicionada à religião tradicional: “-Pra me considerar como índio, eu não posso ser crente, eu não posso deixar minha religião, [...] se eu deixasse o ‘guachiré’, será que eu vou ser branco?”

Sabe-se que, entre os Kaiowá e Guarani, algumas pessoas exercem a função de rezadores (*ñanderu* ou *ñandesy*), adquirida através de uma educação específica ou da inspiração divina revelada em sonho. Em resposta à pergunta se um “letrado” poderia ser um rezador, eles responderam de acordo com a tradição conhecida na história:

Depende da essência da pessoa. [...] Eu gostaria [...] mas (risos) não consigo ter aquela humildade que tem o rezador. [...] [O estudo] [...] não me atrapalharia se eu fosse uma pessoa indicada. Eu sempre lembro do Valentim, ele sim conseguiria ser professor e ao mesmo tempo desempenhar o papel muito bem. [...] Tem muitos que têm dom pra isso, mas não são todos que são escolhidos (Alice).

Teoricamente poderia o estudado, [...] ser alguém assim [...]. Agora, pra pessoa ser um cacique mesmo, [...] ela vai ter que ser desde criança até quando chega a hora. [...] Igual o Daniel [professor kaiowá], [...] era yyraijá, ele andava pra cá e pra lá com a D. Júlia [ñandesy]. [...] Ela fala que ele tinha tudo pra ser um cacique, mas [...] ele se afastou dela, ele sabe várias coisas que ela ensinou. Ele valoriza muito, só que a família, não [...] (M. Lourdes).

Se ele conseguir adaptar com o poder de Deus, se o Tupã der algum poder para isso, ele vai fazer, ele vai mostrar o poder que ele tem, pra que acredite naquela coisa. Eu acho que é isso aí só. [...] Qualquer um pode rezar [...] (Valentim).

Esses depoimentos mostram a importância que a religião possui no sistema simbólico dos Kaiowá e Guarani e que está intrinsecamente ligada à educação, também formal, levada, primeiramente, pelas Missões.

Embora os escolarizados declarassem que a religião é essencial no modo de ser tradicional dos Kaiowá e Guarani e, pelo menos em suas falas, a conhecem e continuam valorizando e vivenciando, caberia questionar por que, então, afirmar que a escola atrapalha o sistema, que “destrói o espírito do Kaiowá e Guarani”, sendo que, para eles, parece que nem as outras religiões conseguiram destruir esta espiritualidade, esta essência que eles dizem manter? Isto mostra, por outro lado, que o seu discurso mostra-se ambíguo e pouco claro. Mas talvez a resposta esteja exatamente na “essência religiosa” que, como alguns “letrados” afirmaram, não está e não será destruída, e que mantém a sua identidade viva.

Uma das estratégias usadas pelo sistema da sociedade envolvente foi a tentativa de anulação das identidades étnicas, através da homogeneização cultural e da assimilação dos índios ao padrão nacional. E a escola, como já foi dito anteriormente, foi um dos veículos mais eficazes destas políticas. Entre os Kaiowá e Guarani, não foi diferente, como revelou Daniel Aquino: “[...] Na época da escola, o pessoal chamava eu de bugre, in-

dio, teu lugar é na aldeia, etc. [...] porque a gente é índio e pobre, eles discriminam”. Diante disso o que eles poderiam sentir? “Eu me sentia envergonhado porque era índio”, lamentou-se Daniel. “Sentia raiva de ser índio” [quando estudava na Missão], disse Valentim. Então, passaram a desejar outra situação, como Janio: “[...] Senti que não tinha mais sentido em viver como Kaiowá. E a gente passa a querer imitar o pessoal não-índio da cidade, querer ser igual a eles, no vestir, no falar e na vivência também”. Certamente, muitos ainda mantêm estes sentimentos de autonegação que resultaram de sua relação com a sociedade não-indígena e, particularmente, com a escola:

Agora [...] eu me sinto como índio, [mas] não totalmente privilegiado [pois] sinto-me diminuído quando estou no meio da sociedade não-índia, me sinto rebaixado. Af eu me sinto humilhado, porque [...] a gente não se sente bem, [...] se sente desprezado, as pessoas não querem ter muito contato, muita conversa. Então a gente se sente deixado de lado (Janio).

Esses sentimentos, como se pode perceber, também eram de revolta, por uma situação que, no fundo, os Kaiowá e Guarani escolarizados ainda prezavam. Mas, em alguns casos, a anulação foi bem mais radical, como neste depoimento:

Eu praticamente não conhecia mais nada da minha cultura. A única coisa que tinha me restado era a língua. Depois eu passei a conhecer muitas outras coisas que faz parte da cultura indígena que eu achava que não existia mais [...]: as rezas, as danças, a língua, o artesanato. [...] Era raro a gente ver estas danças, a não ser no dia do índio [...]. Na realidade, eu não sabia mesmo que tinha cacique. [Sabia] que tinha os capitães [...]. [Quando soube que tinha rezadores indígenas tradicionais] [...] eu senti uma coisa muito distante de mim, porque é como não fizesse parte da minha cultura. [...] Eu me sentia alheia a esse tipo de coisa, porque eu não conhecia. [...] Na realidade [...] são conhecimentos culturais que perdi, mas também não me faz falta, então isso depende de cada pessoa.

Entretanto, a trajetória desses escolarizados mostrou que essas políticas não conseguiram destruir sua identidade, sua vontade de ser Guarani, de ser Kaiowá:

[...] Percebi que ser índio é ser honrado, [...] percebi que eu carregava uma história e não sabia, então hoje eu me sinto feliz de saber isso [...] e isso para mim foi uma coisa que me conquistou profundamente, para conviver com este mundo (Daniel Aquino).

[...] Nunca me senti arrependida de ser índia, até me orgulho de ser o que sou, nunca neguei de falar minha língua também (Leia).

Então, como os “letrados” se identificam? Na visão dos escolarizados, a identidade étnica – ser Guarani ou ser Kaiowá – está diretamente vinculada ao sistema tradicional que, como visto anteriormente, também já não é o mesmo do passado, ocorrendo ressignificações devido à própria dinâmica da cultura. Mas não basta apenas ser. É preciso incluir nesta identidade uma característica que a qualifique de acordo com o *teko porã*, que é o “bom modo de ser” definido pela tradição, tornando a pessoa um “bom Guarani” ou “bom Kaiowá”.

Os escolarizados desta pesquisa afirmaram que ser um bom Guarani, ou bom Kaiowá, em primeiro lugar, é a pessoa reconhecer-se como Guarani ou Kaiowá, e ser considerado como tal, como disse Silvio: “Ser Guarani é como eu sou Guarani. [...] Na verdade a gente é considerado como Guarani”; ou como Alice: “Acho que ser Guarani é ser o que eu sou hoje, [...] independente de ser vencedor ou derrotado, você é o que você é”; ou, ainda, como Daniel Vasques: “Ser um bom Kaiowá é não negar o que você é, de que origem”, e ainda ter orgulho de sua identidade e gostar de ser.

Entretanto, como Eliezer, alguns não tiveram a preocupação de se definir identitariamente: “eu só falava que eu era índio [...] eu nem pensava por quê”. Outros se identificavam pelo parentesco – “Eu sou, porque meu pai, minha mãe, todos parente são também Guarani” (Alfredo); ou pela localização geográfica – “[...] eu sempre dizia que eu era índio, porque eu morava aqui na aldeia, que meus pais, meus parente, tudo aqui”. Mas Adriano Pires, por exemplo, usou eficazmente a estratégia contrastiva:

Eu não sei se sou Guarani. [...] Mas eu me sinto como Guarani. [...] Faz parte as diferenças de outro povo [...]. A gente percebeu muita diferença entre a nossa cultura [Guarani] e a cultura dos Kaiowá: a dança do Guarani é diferente e o modo de viver é diferente, né, [...] é por aí que a gente percebe que nós somos Guarani., [...] A cultura dos Guarani só se vê a rezar, né. [...] Nós respeitamos também aquilo que a

gente não sabe, né [...]. Eu me sinto diferente [...] como Guarani; através da cultura dele, a gente percebe que ele é Kaiowá.

Enfim, “a identidade tá nele, na língua dele, no costume dele, na forma dele vivê o Teko - modo de vida dele”, arrematou Maria de Lourdes.

As principais características do bom Kaiowá, do bom Guarani, citadas pelos entrevistados, são as seguintes: ser pessoa humilde, bem educada, ter respeito pelas culturas diferentes, pelas pessoas e pela natureza, ser trabalhador, saber conviver e tratar bem qualquer um, saber expressar-se artisticamente, falar na própria língua, praticar a própria reza, a própria cultura, ter a sua roça e morar na aldeia. Lucio completou o que é ser bom Guarani/Kaiowá:

Em primeiro lugar, é ser o índio natural mesmo, companheiro, a pessoa que [...] trabalha em família, [...] pessoa boa, pessoa tranquila, bastante calma. [...] Um bom Guarani fundamental mesmo é respeito, companheirismo e a convivência [em] qualquer lugar que você estiver.

Mas, como disse Venâncio – “porque não vai ser igualzinho do antigo” –, os escolarizados sabem que precisam acrescentar a estes valores algumas coisas que dizem respeito à nova realidade em que vivem:

Hoje, ser um bom Guarani tem que respeitar o branco, também, [...] o jeito dele [...]. É ter uma boa visão sobre política [...]. Para ser um bom Guarani eu acho que tem que ter um plano melhor para a aldeia, comunidade (Silvio).

Da mesma forma que os antigos repartiam os alimentos, ser um bom Kaiowá é estar unido democraticamente com o povo:

É a gente estar unido com o povo [...] democraticamente, sem beneficiar um, dois, ou meia dúzia de pessoas, [...] porque na época dos antigos, uma anta [...], um mel [...] era dividido para todas as casas. [...] Eu quero ser um bom Kaiowá, porque eu quero [...] ser um exemplo para todos os Kaiowá (Daniel Aquino).

São velhas motivações reelaboradas para reconhecer e mostrar a própria identidade:

Ser um bom Kaiowá [hoje] - ah! - eu acho que é lutar pela nossa comunidade, mostrando o que a gente é [...]: não deixar de usar a própria língua e viver sua vida, própria de Kaiowá, assim a cultura, [...], por

exemplo, as pinturas, a comida [...]. Porque se a gente deixar, os brancos ficam falando que a gente não é mais índio. [Se] não planta mais o que era da gente, pra que querer ter terra, isso que um dia ele falou (Leia).

E, por fim, Rosenildo queixou-se de que, pelo fato de eles andarem “meio diferentes” dos antigos, “falam que a gente não é índio”. Mas alertou:

Eu sou índio de sangue, de espírito [...] Eu posso vestir a roupa do melhor, eu posso sair no mundo, mas [...] eu sou a mesma pessoa, na língua, na fala, na educação, eu nunca vou esquecer isso, porque isso nasce com a gente.

Essa situação é expandida para todos os “letrados”, na opinião de Alice, que disse enfaticamente:

Eu não conheço um índio que saiu lá fora, que estudou e que não manifesta nela, na pessoa, aquilo da onde ela saiu. Eu posso estar em qualquer lugar, [...] com pessoas diferentes, mas aquilo ta sempre se manifestando. Qué dizê: a gente mudou em uma série de coisas, [...] mas continua vivenciando, a gente carrega sobre a gente mesmo, a gente sabe que isso ainda tem [...]. Então, todo mundo carrega isso, todos os índios carregam, independente da situação que ele está, ele se manifesta, ele é índio e isso todo mundo tem sobre si mesmo.

Em suma, os entrevistados escolarizados, em sua grande maioria, deixaram claro que a identidade étnica – ser Guarani ou Kaiowá – está intimamente ligada ao modo de ser e de viver tradicional, atualizado conforme a vida também se atualiza, e que é “como eu sou” e “como sou considerado e reconhecido pelos demais e pelo entorno”. É saber-se diferente do outro, contrastivamente. No entanto, mesmo para aqueles que não foram educados no sistema, a identidade refere-se ao sentimento de ser: é “o que eu sou hoje”, “eu me sinto”, “hoje eu tenho o maior orgulho de ser o que sou”.

Para confirmar se o comportamento dos escolarizados estava mesmo de acordo com o sistema tradicional, buscou-se a opinião de pessoas mais velhas. Segundo estes, os “letrados” continuavam sendo bons Kaiowá e bons Guarani, como se percebe nestes depoimentos:

Tem alguns que estuda bem, mas é o mesmo, continua sendo um bom Kaiowá. [...] Um bom Kaiowá é trabalhador, não é bagunceiro, não toma pinga e briga aí com os outro, aí o cara é bom, né (Maurício). Aqui [...] eu vê que [o letrado] continua Guarani, como sempre ele fala na língua dele mesmo, [...] ele é um bom índio guarani [...]. No meu ponto de vista é assim: [se] ele chega aqui na aldeia fala em Guarani direito, brinca e faz guaxiré, é a mesma coisa, não muda, né. Mas [...] tem algum pessoa que pode ser que não faz isso também (Carlos).

Mas depende, também, de outras circunstâncias, como a ligação com igrejas (questão já levantada anteriormente pelos próprios escolarizados):

Os que eu conheço continuam sendo. Não influi. O que influi aqui pra nós e vem ajudando a arrebentar essas coisas é a religião [pentecostais]. [...] Eu sempre falo: “a religião presta, os religiosos não prestam”. É porque ele vem e aplica uma coisa da sua própria psicologia [...] (Aniceto).

Entretanto, como parece óbvio, o sistema tradicional só iria sobreviver se houvesse continuidade na educação doméstica. Para saber se o escolarizado passava os valores tradicionais para os filhos, nada melhor do que as palavras dos próprios “letrados”:

A gente ensina. [...] Estamos ensinando o Guarani pros meus filhos, em alguma parte o Português. Importante no comportamento das crianças guarani, em primeiro lugar, tem que respeitar os mais velhos, não falar palavrão, de servir tereré, chimarrão, fazer trabalho. Se for menina, fazer trabalho da cozinha, a mulher guarani tem que entender tudo de casa, de cozinha e saber de tudo (Valentim).

A criança tem que obedecer os pais, ficar quietinha quando ele está falando. Eu dô conselho pros meus filhos maior. [...] Tem que cuidar para não fazer uma coisa errada e para não andar à toa por aí. Isso é ruim (Julho).

Como estou educando meus filhos? Nas rezas do cacique nós vai, sempre vai. [...] Eu não bato neles, mas sempre procuro esclarecer bem a falha que ele fez e não repetir a falha dele, mas nunca cheguei a bater nele, eu não gosto não. Tem vez que ele falha muito, só dou uma puxadinha de orelha, prá ver se ele melhorava e sempre foi bom. [...] Melhor caminho não bater na criança [...] Se começa batê na criança ele fica muito com medo, e às vezes ele acaba em alguma coisa errada, mais grave ainda. [...] Por exemplo, se roubar e chegar bater nele, às vezes ele pode [...] matar alguém ou ele mesmo se matar. [...] [Uso] só conversa, como meu avô fazia: ficava sentado e dava um conselho. [...] Se não começar educar desde criança, criança quando cresce não aprende nada, só através de pegar duro mesmo (Venâncio).

Importante na educação Guarani [...] primeiro lugar é nossa religião, nossa cultura, nossa tradição, que veio do Guarani mesmo. Muito importante é a convivência dos filhos com a comunidade nossa. [...] Eu sempre ensino pra minha filha... É lógico que, hoje em dia, a gente tem que aprender um pouco da cultura do branco, porque hoje a situação obriga a fazer isso, né (Lucio).

Desde pequenas elas [as filhas] treinam para não ser preguiçosa (Renata).

Eu sempre incentivo as meninas de como viver fora de casa, de não maltratar as pessoas, qualquer um, [como] tratar criança, adulto, porque isso é muito bom esse tipo de educação (Milton).

Como se pode perceber, os escolarizados procuravam continuar “ensinando os filhos da maneira do Kaiowá, o Guarani também”, como afirmou Alice, “apesar de todo esses nossos problemas, [...] apesar de tudo que está sendo novo, que ta entrando na aldeia”. E deu mais exemplos:

Antigamente a gente aprendia com os pais, [...] que quando começava a chover, fazia trovão, [...] a gente tinha que se aquietar num lugar [...], porque a chuva tem seus espíritos e nessa hora estão se manifestando [...] e a gente tem as conseqüências. [...] [Outro] exemplo: as meninas, quando estão começando a menstruar, têm uma série de coisas que elas precisam respeitar, não podem passar além daquilo. Passou aquilo, tem conseqüências [...] Isso a gente [...] ainda carrega, e a gente sabe que tem as conseqüências [...], não é uma coisa infundada.

Então ela explicou porque eles continuavam acreditando neste sistema:

A gente sabe que isso é importante pra eles, porque é como se fosse um alicerce, é nisso que eles encontram o fundamento. Muita gente diz assim: ‘Ah, não, essa coisa acontecia antigamente, hoje não acontece mais.’ Claro que acontece, e a gente acredita nisso, [...] e continua educando os filhos nesse sistema.

Mas as coisas não eram nada fáceis para os pais escolarizados. Eles enfrentavam uma série de dificuldades decorrentes de sua nova condição, como relatou Alice, partindo de sua própria experiência:

Eu, por exemplo, criei três filhos, mas hoje [...] eu tenho um horário pra ir e pra voltar, e tem certos momentos que os filhos precisam da gente pra conversar, [...] pra obter aquela resposta de que eles precisavam, mas não é todo momento que eu to juntos deles. [...] É também pela forma que eu to educando: eu to podendo ir com meus filhos em tal parte? Não to podendo. Por causa do meu horário, eu to podendo

fazer tal coisa com eles, junto com eles? Não. Eu to podendo mostrar alguma coisa? Muita coisa eu to deixando de mostrar. Por que? Porque eu tenho outros compromissos [...]. Então, em parte, eu educo meus filhos, mas não como eu deveria estar educando.

Alice afirmou que, embora escolarizada, ela queria educar seus filhos segundo os valores e o jeito tradicionais, mas a própria condição de escolarizada lhe trouxe outras exigências e contingências que não lhe permitiam as condições ideais para educar seus filhos, privando-os, então, de muitos conhecimentos do sistema tradicional. Estes, consequentemente, estariam com a formação tradicional comprometida e, obviamente, a família que viessem a formar já teria perdido grande parte do conteúdo do sistema Kaiowá e Guarani. Ou seja, mesmo que, diretamente, a escola não consiga seus objetivos integracionistas, indiretamente ela facilita a integração.

Talvez seja por conta de todas essas mudanças e problemas, que os escolarizados kaiowá e guarani e sua sociedade enfrentam, que alguns velhos afirmaram que as novas famílias não educam seus filhos de acordo com o sistema tradicional, ou estariam na situação apontada pelo Guarani ex-capitão Carlos Vilharva como sendo “50% pra cá, 50% pra lá”. A professora Maria de Lourdes, por exemplo, disse que o que ela via nas escolas não era nada animador, apresentando, novamente, o discurso não unívoco que caracteriza a sua realidade:

Eu acho que eles passam muito pouco da educação tradicional para os filhos. [...] Eu vejo lá na minha escola [“escola indígena diferenciada”] que os adolescentes estão cada vez pior. Antigamente não tinha escola, mas as pessoas eram mais educadas. Hoje a gente tem escola, e cada vez está pior a educação dos adolescentes. Então, os pais estudados dão uma educação pior do que aqueles pais que não são estudados. [...] É a formação que a gente recebe mesmo, isso que influencia.

E como seria o futuro sem o sistema tradicional? Novamente, Maria de Lourdes se manifestou, duvidosa:

Se não ensiná, aí que vai acabá mesmo. [...] A identidade tá nele, na língua dele, no costume dele, na forma dele vivê o Teko - modo de vida dele. Ele pode [...] ter uma casa boa, um carro, mas ele sempre tem que dar valor àquilo que é dele, acima de tudo [...] não o que ele

copiou de alguém; se ele não tivé esse valor, ele não é nada, [...] e ninguém vai conhecê ele como alguém [...]. Ele não vai tê identidade nenhuma, e aí o que que ele vai sé? Um nada, ninguém, vai sé um senhada, ele vai querê sé branco, e o branco rão vai reconhecê ele nunca como um branco, ele não pode sé um Terena. [...] Se ele não ensiná, não repassá [...] vai acabá mesmo.

Como se percebe, ao contrário do que muitos Kaiowá e Guarani dizem, que só através do estudo se pode “ser alguém”, Maria de Lourdes afirmou que, fora do modo de ser e de viver tradicional, o *letrado* não será reconhecido como “alguém”, será “um nada”, sem identidade definida. No entanto, a capacidade de ressignificação dos Kaiowá e Guarani, sustentada por características como a tolerância e a espiritualidade, permitem aos escolarizados entenderem seu futuro de forma otimista. É o que se nota na análise de Valentim:

Isso aí [futuro sem o sistema] não vai acontecer, [...] porque eu acredito no meu trabalho, [...] na minha mensagem, acredito que meu deus me ajuda pra ser abençoado esse trabalho. [...] A gente vê a manifestação dele através do vento, da natureza, de tempestade, de sol, de lua, e quem foi criado por ele tem que acreditá [...] na mensagem que ele coloca na cabeça, porque o pensamento, o espírito é um só e é dominado por ele, ele pode mostrar o caminho certo. Às vezes você pode apanhá, até pra você aprendê. [...] Tem que estimulá pra pessoa buscá e senti bem naquilo lá, aí ele vai sentir [...] que isso é bom, que é muito doce, é muito mais gostoso. [...] É meu dever, meu compromisso de explicá pra qualquer um, seja velho, seja doente, seja qualquer um [...].

Mesmo para os escolarizados de outras igrejas, isso funcionava:

Eu pra mim acho que a gente não vai deixá isso aí. Eu mesmo, eu tô na religião presbiteriana, mas eu valorizo muito, né, a cultura nossa tradicional. Quando chego na reza, agora que eu respeito muito, né, porque eu dei muito valor, dou muito valor à nossa cultura (Eliezer Martins [presbiteriano]).
Aquele que enfrenta a igreja, uma religião não indígena, [...] ele respeita o tempo de plantação, tempo, vento, tudo. Em alguma parte, os [crentes] mais religioso respeita. [...] No fundo, aquilo que as pessoas ganharam dos pais... elas não esquecem, da família elas não esquecem (Valentim).

Pelas análises feitas até aqui, pode-se perceber que, apesar da pressão que a escola exerceu sobre o modo de ser e de viver dos Kaiowá e

Guarani, a trajetória desses escolarizados mostra que alguns fatores desta história fizeram com que os escolarizados se reidentificassem/ressignificassem culturalmente, resgatando sua autoestima perdida ou nunca tida, a não ser pela negação de sua identidade:

A gente pode tá muito tempo numa religião, só que um dia você sempre vai querê voltá, procurá as suas origem, a sua raiz, [...] e sempre você volta. Você pode continuá depois, mas sempre vai tá em conflito consigo mesma, você não consegue [...] As vez você volta definitivamente. (Não identificado)

Rosenildo contou que depois de viver o processo de catequização, também saiu da aldeia para estudar, ficou muitos anos fora e achava que a educação indígena “era coisa do passado, era coisa do antigo, que não tinha nada a ver com as pessoa da frente, não tinha valor”, mas “até que um dia... a gente voltou”.

Mas o que fez estas pessoas “retornarem”? Dentre os fatores que mais contribuíram para a reidentificação/ressignificação cultural destacam-se a participação no movimento indígena, seja na luta pela terra, no Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, ou no *Aty Guasu* (movimento de lideranças) e, também, os estudos diferenciados e específicos:

Começou a partir dos encontros que a gente teve, vários Aty Guasu e eu fui vendo esse lado de eu mesmo querê me entendê, esse lado da religião. [...] Ai eu comecei a entrar em conflito comigo mesma [...], e a gente vai refletindo.[...] Cada encontro é uma aula, cada conversa com alguém é uma aula que você ouve, você aprende [...] nessa luta toda [...] (M. Lourdes).

Voltamos a ter consciência de nós através do movimento, através da lei. [...] Mesmo que alguém não falasse [...] dá para perceber: você sente que alguma coisa falta, tem alguma coisa incomodando, que não tá dando certo, né, mas através do movimento, da conversa, fica consciente de novo (Adriano Pires).

Como processavam esta “volta” resignificada? Alice explicou que “aprende uma série de coisas na escola, [...] uma série de coisas na família, agora, eu juntei todo esse conhecimento”. Ou, como Daniel Vasques: “[...] um pouquinho de cada um, do meu pai, do meu avô, da educação da escola, através dos livros, das leituras dos jornais, televisão, revistas”. Assim declarou Valentim:

A gente não pode julgar o que aconteceu antes da luta... [mas]...quem já cresceu com essa cabeça vai ter duas cabeças [...]: A gente entende a parte do nosso conhecimento, tenta conversar com as pessoas numa reunião, numa reza, tenta valorizar pelo menos. [...] Tendo o material dos brancos, [...] tendo relógio, tendo roupa, coisa de branco, [...] não significa que estamos discriminando o nosso, [...] porque a gente tem a cabeça consciente de que tipo nós somos.

E concluiu que, para continuar esse processo recém começado, é preciso vencer o medo, pois “o medo é coisa da terra”, e é necessário ter “esse espírito Guarani mesmo, aí tem força sim”.

O depoimento de João Benitez sintetiza o que os entrevistados falaram:

A escola atrapalhou muito. Mas hoje estamos aqui [...] porque a gente também pegou da escola aquilo que a gente precisava para montar uma escola diferenciada, uma escola própria. A gente descobriu [através] da escola também. [...] Através da organização [indígena] ou de algum curso [...] e também através de alguns mais velhos, [...] a gente consegue entender que a escola explorou muitas pessoas, [...] a escola fez esconder as coisas que era nossa, aquele valor que a gente tinha. [...] A gente aprendeu que não era essa escola que a gente deveria ter. Agora a gente tá vendo que essa escola tem que ser uma escola que seja nossa, que seja do nosso jeito de ser. [...] A gente, quando não tem muito conhecimento, tem pouca autonomia, a gente não sabe do que se trata quando a professora passa as coisas. [...] Agora no curso [Magistério Indígena Ára Verá] que a gente tá percebendo que não é bem assim: cada um, as coisas têm o seu valor, o seu limite, suas regras.

Em suma, as influências externas buscam sufocar o modo de ser tradicional, mas ele segue presente e, quando a pessoa, pela maturidade da vida ou até através da própria escola, redescobre os seus valores, ela reencontra o equilíbrio, através da autoestima resgatada e busca as condições para viver realmente o diálogo intercultural. Isso parece mais viável de ocorrer com a geração que tem uma educação doméstica mais tradicional na primeira infância. Depois, com a oportunidade de analisar a própria história através de estudos diferenciados, da escola indígena, de reuniões e

encontros e do próprio movimento indígena, ocorre, então, a reidentificação/ressignificação cultural, que é a “volta” aos parâmetros tradicionais de sua cultura.¹⁵⁸

Ou seja, como explica Ferreira (apud MATO GROSSO, 1997, p.30, 211-213), o próprio da educação escolar “*é interpretado e remanejado por sociedades indígenas, de acordo com a dialética interação de sistemas culturais com eventos do contato*”. Em suas pesquisas, a autora concluiu que a educação escolar, tal como concebida pelos diferentes povos indígenas estudados por ela,

[...] constitui um instrumento imprescindível à reprodução das unidades sociais e, portanto, para a constituição de identidades étnicas; que as culturas próprias à cada sociedade, [...] imprimem ao espaço da educação escolar dinâmica própria, fundada nas lógicas diferenciadas, específicas; que a educação escolar adquire [...] uma concepção diametralmente oposta aos objetivos integracionistas [...].

Essa reflexão aplica-se perfeitamente aos Kaiowá e Guarani, conforme se pode observar pelos depoimentos analisados e pela própria história da educação escolar no contexto desta sociedade.

3.2 A escola segundo os mais velhos kaiowá e guarani¹⁵⁹

Segundo o ponto de vista dos mais velhos, a escola contribui para o cerco cultural que inviabiliza o *tekoyma* e o futuro: “[...] *Guri agora não aprende mais nada. Tem escola, tem outras coisas já. Tá aprendendo tudo coisa do branco. Não aprende mais a fazer ‘jeguaka’.* Quem termina estudo já *qué i embora*”, disse o cacique Avelino Ramirez (BRAND, 1997, p.248). Com efeito, “*as escolas, junto com as igrejas, emergem, segundo os Kaiowá e Guarani, como as grandes responsáveis pela ‘perda da cultura’*”, afirmou Brand. O Kaiowá João Morel, da aldeia Pirakuá, disse, a esse respeito, que “*a escola é que tira a religião do índio, seu canto também*”(PAULUS, 1997,

¹⁵⁸A esse respeito, interessante estudo foi feito por Eliel Benites, em 2014, que relata como se deu esse processo com ele mesmo.

¹⁵⁹Os depoimentos desta sessão foram extraídos, principalmente, da pesquisa de Brand (1997).

s/p), mostrando o evidente desrespeito pelo universo mítico, simbólico e religioso do índio.

O cacique Ricardo Jorge foi direto ao ponto em que, segundo ele, identifica o papel da escola como integracionista: “*Instrução do branco é que estraga [...] por causa do papel, porque quer civilizaire*” (BRAND, 1997, p. 247). E isso significa “acompanhar o papel”, ou seja, aderir a um modo-de-ser próprio (*kuatia*¹⁶⁰ *reko*), que não é o modo-de-ser tradicional” (idem, p.248). Para estas pessoas, acompanhar o papel é, não só sair fora do sistema, mas também, sair da aldeia, através do casamento com não-índio: “já acompanha o papel e já casa com branco”. A pesquisa entre os escolarizados, no entanto, indicou poucos casamentos com não índios¹⁶¹. A fala de Ricardo Jorge estaria indicando que o *kuatia reko*, ou *karai reko*, não pode conviver com o *tekoyma*, mostrando o conflito claro entre os dois modos de vida, cujos resultados vão se verificar mais tarde, na geração seguinte, em que “vencerá”, certamente, o modo de vida da cultura dominante, uma vez que os filhos são efetivamente educados no sistema não indígena, conforme a pesquisa constatou. Ou, talvez, ele quisesse dizer que “já casa com branco”, não exatamente no sentido de matrimônio, mas um casamento com as idéias embutidas no papel (*kuatia reko*), que vêm do mundo dos brancos, da “civilização”, para os quais se voltam os objetivos da escola integracionista.

Para os entrevistados de Brand, duas razões principais tornam a escola prejudicial para o modo-de-vida tradicional dos Kaiowá e Guarani. Uma primeira atribui à escola e ao “papel” a responsabilidade pela não aprendizagem do sistema por parte das gerações mais jovens. É o que disse o cacique Julio Lopez: “quem sabe ler já não consegue gravar uma reza” (idem, p.249). Este problema remete para o confronto entre a religião tradicional e as novas igrejas: enquanto a primeira depende da tradição e da memória, característica do *tekoyma*, as demais dependem do domínio da leitura para ler os textos evangélicos, traduzidos como *kuatia*

¹⁶⁰*Kuatia* = papel.

¹⁶¹De 41 entrevistados, três casaram com brancos.

reko, ou seja, um modo de vida onde o papel tem um lugar fundamental. Haja vista a importância dada pelas Missões à formação de quadros de missionários/professores.

O outro problema apontado pelos depoentes de Brand é o fato de a escola ignorar a vivência e a história deles e só levar em conta a experiência e a história dos outros: “*traz um grande problema porque o índio já tem sua experiência*”, disse Júlio Lopez (idem, p.252). Eles apontaram também para a inutilidade do que é ensinado na escola para a vida na aldeia. O velho Ruffino Romero afirmou: “[...] *depois que cresce mais um pouco já nem aproveita o que sabe. Em vez de aproveitá o que aprendeu, já vai e casa*” (idem, p.249). Isto nada mais é do que fruto da desconexão entre a escola e o mundo real em que vivem os índios, cujos resultados não os habilita nem para dentro, nem para fora da aldeia.

Por outro lado, percebendo a escola como espaço de ensino-aprendizagem, importante na contemporaneidade, os velhos Kaiowá e Guaraní entendem que os *caciques*, como “*professores*”, “*devem utilizar da estrutura escolar para ensinar o ‘costume’ às crianças*” (idem, p.250). Esta perspectiva é compreensível, considerando que os espaços costumeiros para o aprendizado do *sistema tradicional* vêm se reduzindo e a escola, pelo seu prestígio junto às comunidades kaiowá e guarani, pode ser considerada um espaço viável para isso. E, mais do que isto, a escola pode ser um espaço viável para o modo-de-ser tradicional se for entendida enquanto “*presente*” (tempo), como a “*ponte por onde o passado transita para o futuro*”, futuro este entendido como o “*sobrenatural, [...] o mundo das divindades para o qual toda a alma Kaiowá e Guaraní aspira*” (idem, p. 23).

Entretanto, mudando a perspectiva e a semântica das palavras, para muitos atingidos pelo “cerco cultural”, a escola é um “*presente*” (dívida), para o “*futuro*”, especialmente para os jovens, entendido, neste caso, como seguir o modo-de-ser dos não-índios (*karaí reko*), que lhes traria segurança e conforto. Mas isso, para a *cacique* Inácia, de Amambai, enfraquece o modo-de-ser tradicional, “*porque usa duas idéias, do índio e do branco*”.

Essa ambiguidade reflete as contradições e os conflitos que os Kaiowá e Guarani vivem frente a duas concepções distintas de mundo, duas lógicas diferentes. Para eles, essas concepções “brigam” no seu imaginário e nas suas práticas. Para dona Inácia, esse biculturalismo não acrescenta, mas enfraquece o *ñande reko*. Por que enfraquece? Porque a entrada do *karai reko* foi programada para inviabilizar o modo-de-ser tradicional. É o que se propõe a política assimilacionista/integracionista, desde os Jesuítas, passando por Pombal, pelos missionários do nosso século, até as escolas municipais. Se assim não fosse, e a escola servisse realmente para estabelecer um diálogo intercultural, talvez não haveria enfraquecimento de nenhuma “idéia” vinda do mundo tradicional.

Também vale a pena salientar que o fato de Inácia ter clareza desse processo indica que o seu modo de ser e de pensar ainda está muito forte e vivo nela. E o fato de ter interlocutores com quem possa expor seu pensamento e espaço para reclamar da situação é porque tem outros pelos quais ela tem certeza que será entendida e com quem suas palavras terão ressonância. A pessoa só é realmente entendida e aceita (mais que respeitada) entre seus pares, entre aqueles que compartilham de suas ideias e sentimentos.

Aliás, é por isso que quando se quebra a comunidade tradicional, os caciques também não encontram mais sustentação para continuar realizando as *rezas*. Inácia e os outros estão indicando que sempre haverá na sociedade kaiowá e guarani os que “seguram” a *reza*, o *ñande reko*, mantendo o equilíbrio desta sociedade, apesar dos elementos contrários que atrapalham e enfraquecem seu modo-de-ser tradicional. Pelos depoimentos dos escolarizados, percebe-se que, para eles, também sempre haverá os que fazem a “limpeza” desta “fonte de água fresca” que, conforme o professor Valentim Pires, está apenas coberta pelo lixo de um modo de ser que “estraga” (*tekova*) o seu *teko porã*?

O problema, no entanto, é que, conforme as queixas de muitos velhos, eles já não estão passando para os mais jovens os seus conhecimentos ou estes já não querem mais ouvi-los, conforme já relatado anterior-

mente. Mas, será que, realmente, os mais jovens não ouvem mais os ensinamentos dos mais velhos, ou “ouvem” de outra forma? Ao que tudo indica, eles estão, a seu modo, reelaborando e ressignificando aquilo que os velhos lhes disseram na infância. Como seria essa ressignificação? Pelo que se pôde perceber entre os escolarizados, nesta “volta” que os jovens fazem, depois de já maduros, resgatam o que aprenderam na infância e passam a vivenciá-lo, pelo menos no imaginário, junto com seus filhos menores, ou mesmo com seus netos pequenos. Na verdade, esse fenômeno é bastante comum e pode ser verificado em muitas famílias que ainda se mantêm unidas, inclusive entre os escolarizados. Outra afirmação duvidosa de se fazer é dizer que os escolarizados não mais acreditam na eficácia das *rezas* tradicionais. No cotidiano, ou em situações especiais, principalmente quando há doenças, é fácil vê-los, inclusive os seguidores de igrejas não-indígenas, apelando para os *rezadores* tradicionais, ou para as pessoas mais velhas que ainda detêm os conhecimentos de cura.

A explicação desse fenômeno cultural é dada por Barros (apud MATO GROSSO, 1997, p. 28-29): “A *idéia de tradição não implica [...] a negação do movimento histórico. Ela comporta [...] tanto a idéia de resistência quanto de inovação*”. Neste sentido, Sahlins (apud BARROS, *idem*, *ibidem*) explica que:

A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos [...]. [Ou seja], [...] as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões preexistentes da ordem cultural. Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação.

Por outro lado, Barros (*idem*, p. 8-9 e 29) também diz que, quando a ação não se conforma aos significados culturais,

[...] os homens criativamente repensam seus esquemas culturais. É nesses termos que a cultura é alterada historicamente na ação [...] Nessa perspectiva, não há espaços para se pensar a cultura/tradição como algo acabado, cristalizado no tempo, mas como algo extremamente dinâmico, sujeito a inovações. Ou seja, **as tradições são reinventadas através da adequação do passado ao presente, são ressignificadas** [grifo meu].





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem sido, ao longo da história, um lugar privilegiado para a ruptura com o modo-de-ser tradicional. Quando a escola é incorporada de acordo com parâmetros exclusivamente não-indígenas, causa profundas rachaduras no alicerce cultural. Foi isso o que aconteceu com os povos indígenas no país, conforme modelo de escola estabelecido pelo poder dominante com os objetivos de incorporar, assimilar e integrar os índios à sociedade nacional.

Apesar das mudanças ocorridas nos últimos anos quanto às políticas públicas para educação escolar indígena, postulando uma escola mais pluralista, valorizando as culturas e respeitando as diferenças, a pesquisa verificou que alguns índios ainda permaneciam com a concepção dos antigos modelos, nos quais a escola era vista no sentido de alcançar o mesmo estatus social e econômico dos não-índios, de conseguir emprego, de melhorar de vida, de “ser alguém”, às custas da ruptura com os valores culturais de sua sociedade. Mas essa função da escola já começava a ser questionada, devido à sua quase inutilidade frente a um “mercado” limitado de vagas e por uma nova mentalidade crítica crescente, da qual emergia um novo conceito de escola, uma mudança de paradigma e de rumos, de uma perspectiva individualizadora para uma perspectiva de instrumento coletivo de luta e de análise da realidade.

Considerando os vários modelos de educação escolar (assimilacionista, integracionista e pluralista) no contexto das sociedades indígenas e, particularmente, dos Kaiowá e Guaraní de Mato Grosso do Sul, bem como a história deste povo e seus referenciais culturais tradicionais, neste trabalho analisou-se os resultados da escola no modo de ser e de viver tradicional e atual desta sociedade, ou seja, o papel da escola no processo da

dinâmica cultural dos Kaiowá e Guarani. Buscou-se compreender as concepções dos próprios escolarizados (tendo como contraponto a ótica de pessoas mais velhas das comunidades, que se espelham na tradição), descobrindo até que ponto eles se identificavam com sua etnia, com seu sistema tradicional, senão na cultura material, pelo menos no imaginário e como eles interpretavam sua inserção no mundo escolarizado, ou como reagiam à inserção da escola em seu mundo sócio-cultural. Como a principal questão posta se referia à identidade étnica, a análise partiu da premissa de que os Kaiowá e Guarani buscam, na tradição, os referenciais para iluminar o presente alterado pelas circunstâncias e torná-lo viável, tendo em vista um futuro que supõe a reconstrução de sua identidade.

Os sujeitos dessa pesquisa são a terceira geração, depois do “espararamo” e da rearticulação dos grupos nas reservas ou áreas novas, enfrentados por seus pais e avós. Fazem parte da primeira turma de “formados” na escola entre os Kaiowá e Guarani. As histórias de vida destes escolarizados são parecidas. A maioria foi educada na família extensa, de acordo com o sistema tradicional, pelo menos até os sete anos, quando, então, entraram na escola, com uma experiência homogeneizante, por terem passado, em sua grande maioria, pelas mesmas experiências escolares, inclusive por sua passagem pela Missão, recebendo uma educação escolar voltada para fora, para um sistema não-índio e empenhada em desacreditar e depreciar o sistema indígena. Diante disso, suas expectativas foram as mesmas, suas representações reconstruídas mostraram-se parecidas, bem como suas frustrações quando não logravam satisfazer as expectativas.

Por outro lado, os jovens mais escolarizados começaram a participar de uma nova conjuntura, na qual eles passaram a ter mais consciência de seus direitos e começaram a assumir postos de serviço até então fechados aos índios – professores, agentes de saúde ou auxiliares, funcionários da Funai, motoristas, etc. Foi quando entraram num processo de revisão crítica de seu contexto, principalmente a partir de 1988, ao inserir-se politicamente nos movimentos indígenas, seja de luta pela terra, seja em encontros de lideranças locais ou nacionais, e/ou, principalmente, do *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowa*, participando da reconstrução de

sua autonomia como sujeitos históricos. Ou então, quando participam de cursos de capacitação/formação, orientados por uma visão de educação escolar indígena diferenciada e específica, que supõe o resgate de sua memória histórica e a interculturalidade, e cujo objetivo primordial é o protagonismo das ações que lhes dizem respeito e a libertação das visões e atitudes de submissão e colonialismo, resgatando-lhes a autoestima e a consciência de sua identidade enquanto povo. Manifestaram um processo de mudança conceitual e política, baseada num maior conhecimento de sua própria realidade, inserida num contexto de relações com a sociedade envolvente e do papel da escola neste contexto.

Entre os escolarizados envolvidos pela pesquisa (egressos das escolas de Amambai, da Missão/Dourados e de outras escolas), as concepções não são muito diferentes entre si. Nota-se diferenças entre os que participavam de encontros e cursos diferenciados e específicos e do movimento indígena e entre os que ficavam fora deste processo. No entanto, mesmo estes, ou exatamente estes, manifestaram reações ambíguas e incoerentes, ora declarando-se favoráveis ao antigo modelo, ora abraçando uma nova postura, revelando que a escola, enquanto legado da sociedade ocidental, é transformada em um espaço de negociação cultural e, portanto, um espaço de reconstrução identitária para os Kaiowá e Guarani, que é caracterizada pela extrema tensão entre estes valores.

As categorias, analisadas a partir das concepções dos escolarizados, foram as seguintes: papel da escola; resultados quanto aos conteúdos escolares; quanto à imagem do escolarizado; influências no âmbito do trabalho e da qualidade de vida; no âmbito do sistema tradicional e da identidade étnica.

A grande expectativa dos escolarizados pesquisados e dos seus pais era em relação ao papel “civilizatório” da escola, principalmente no sentido de resolver os problemas pessoais e de baixa autoestima, buscando “ser alguém”. “Ser alguém” era ser “civilizado” e, para isso, seria necessário aprender Português para ter acesso a um emprego/cargo e, assim, conseguir bens de consumo e, portanto, possuir algum prestígio, principalmente na aldeia, como única forma de resgatar sua autoestima, uma vez que sua

identidade já vinha sendo silenciada desde seus pais e avós. Isto se explica pela visão negativa de si próprios que os pais transmitiam para os filhos: a de sentir-se “ninguém”. E a escola aparecia, então, como a instituição que iria resolver todos os seus problemas. Entretanto, apesar de perceberem que a escola não estava conseguindo realizar este papel, a não ser para poucos e individualmente, muitos escolarizados entenderam que ela continuava, basicamente, como instrumento de integração na sociedade não-indígena, principalmente quanto à questão do mercado de trabalho, “progresso” e “desenvolvimento”, junto à concepção individualista, típica da sociedade capitalista.

Mas, como consequência da própria política de integração que tentava jogar os Kaiowá e Guarani para fora das aldeias, começaram a surgir posições divergentes, pois percebiam que, no entorno, a situação não era diferente e que, mesmo tendo acesso ao código da cultura abrangente, através da escola, a sua identidade étnica já os condenava ao não-lugar. Passaram, então, a propor um outro papel para a escola, no sentido de instrumentalizá-los para “defender-se” da sociedade majoritária. Muitos entendem que a escola tem uma função não apenas “para fora”, mas também “para dentro”, não só como linguagem nova para processar conhecimentos tradicionais, mas para ajudar a resolver os graves problemas internos das comunidades. Para esses escolarizados, a escola é um local de negociação cultural e faz parte de um processo de construção intercultural, não sem conflitos, contradições e ambiguidades. Ao mesmo tempo em que mantêm parte da mentalidade anterior, começaram a perceber o novo papel da escola. Estas concepções, aparentemente confusas e contraditórias, estão perfeitamente articuladas através de uma ideia de dinâmica, de processo, em que entram os componentes da educação tradicional e as concepções novas articuladas no espaço escolar. A escola, então, passa a ser um lugar privilegiado de possibilidades de reflexão.

A escolarização trouxe, de fato, resultados positivos para a autoimagem dos Kaiowá e Guarani. Notou-se uma elevação considerável em sua autoestima, pois eles passaram a ser mais respeitados e prestigiados, tanto na sua sociedade, como na sociedade envolvente. O simples fato de

“ter” estudo já significa prestígio e isto é fundamental para “ser alguém” entre os Kaiowá e Guarani. O escolarizado também adquire prestígio pelo domínio de conhecimentos do mundo dos “brancos” – que não é acessível a todos - e isso o faz “ser alguém” frente aos seus pares. Perceberam, por outro lado, que, internamente, outros comportamentos influem para a aceitação, o prestígio e os espaços que possam angariar junto aos seus patrícios. E estes comportamentos dizem respeito ao que é recomendável do ponto de vista do modo de ser tradicional, tal como o respeito mútuo.

Pela concepção dos escolarizados, um maior conhecimento, tanto tradicional como escolar, e saber juntar os dois, ajudou-os a serem mais respeitados e valorizados. Isto demonstra que a escola “cumpriu”, para eles, o papel de “fronteira”, isto é, foi um lugar de negociação cultural com a sociedade mais ampla e, também, junto a seus pares, construindo um espaço de pertencimento, segundo suas expectativas e as de seus pais de “ser alguém”.

A pesquisa mostrou que alguns escolarizados se sentem satisfeitos com os conteúdos e habilidades que aprenderam na escola, salientando, principalmente, a língua portuguesa. Mas grande parte criticou a escola, afirmando que esta não garantiu o nível de aprendizado das competências linguísticas de Português e nem de outros conteúdos como a Matemática, sendo que pouca coisa eles realmente aproveitam: o que aprenderam não foi suficiente “para saber se comunicar, para não ser enganado” e, muito menos “para competir com a sociedade envolvente”, como era a aspiração expressada pela grande maioria dos interlocutores indígenas. É que Português e Matemática são símbolos-chaves de interlocução cultural, dando a possibilidade de diálogo e, portanto, de negociação com a sociedade abrangente.

Por outro lado, a escola por onde passou a maior parte dos “letrados” pesquisados negou a língua indígena, causando problemas para a aprendizagem, além de prejudicar a própria identidade étnica.

Os aspectos negativos da escola, apontados pelos escolarizados, não significam a negação simplesmente, mas a ambiguidade do discurso que caracteriza um momento de transição na construção identitária. O fato

de terem acesso ao código cultural da sociedade abrangente já os faz interlocutores. Os depoimentos, em geral, mostraram que a escola que eles tiveram, embora não tivesse esta intenção, permite-lhes um diálogo intercultural, ou seja, sem a escola eles não teriam a consciência étnica que os discursos apresentam, nem a possibilidade da negociação cultural com a sociedade ocidental. Entretanto, essa consciência étnica está latente no âmbito da educação tradicional e é complementada pelo conhecimento escolar.

Apesar das críticas feitas ao modelo estabelecido de escola e seus resultados, a maioria dos escolarizados entrevistados continuou almejando para seus filhos a mesma coisa que seus pais desejaram para eles, ou seja, estudar para ter um emprego e assim “ser alguém na vida”. Isto mostra o poder dos valores da sociedade envolvente. E, segundo eles, para tentar negociar melhor com esta sociedade, é necessário, primeiramente, falar bem o Português, através da escola, para depois manipular seus códigos. Alguns manifestaram, também, a vontade de que seus filhos se engajassem nas lutas do seu povo e começavam a incluir o discurso sobre a valorização da cultura e a manutenção da identidade guarani/kaiowá, coisas que antes, na época de seus pais, eram rejeitadas.

Refletindo sobre a questão do trabalho, a pesquisa demonstrou que uma das grandes expectativas, tanto para os escolarizados, como para seus pais, era de que a escola fosse o acesso a um futuro melhor, através de um emprego, que resolveria os problemas pessoais e familiares e que possibilitaria “ser alguma coisa” e melhorar sua qualidade de vida. As opiniões dos entrevistados quanto à satisfação destas expectativas são divergentes entre si. Para a maior parte dos escolarizados pesquisados, a escola foi, realmente, a porta para o emprego, mesmo reconhecendo não estarem tão bem preparados. Alguns afirmaram que o estudo facilitou o emprego em 70% e, para completar os outros 30%, seria necessário ter conhecimento dos problemas da sua comunidade. Outros entenderam que a escola não preparou para competir no mercado de trabalho, para “avançar”, ocasionando frustrações e o aumento do preconceito em relação aos profissionais indígenas que, muitas vezes, não dão conta de acompanhar as exigências desse mer-

cado. Por outro lado, alguns escolarizados começaram a perceber que a escola sozinha não lhes dava acesso ao emprego, então propunham procurar outras alternativas. A mais interessante é a busca de trabalho que vem ao encontro da solução apontada pelos mais velhos – a terra - tanto em termos de espaço como de ocupação viável deste espaço.

Outro fator responsável pelo emprego não foi mencionado pelos entrevistados: a situação de parentesco que estrutura as famílias extensas nas comunidades; aliás, o próprio acesso à escola se devia, em sua grande maioria, a esse fator. Isso revelou a persistência da lógica tradicional na definição de prestígio.

A pesquisa revelou que 76% dos primeiros “letrados” Kaiowá e Guarani de maior grau tinham emprego como funcionários públicos, ocupando cargos disponíveis no interior das comunidades. Pensando nas expectativas das pessoas que frequentavam a escola, a pesquisa apontou para novos problemas que poderiam surgir futuramente: as vagas no mercado de trabalho interno se esgotariam num curto espaço de tempo, para um número cada vez maior de escolarizados, tendo como consequência mais disputas internas e/ou a saída da aldeia para competir na cidade.¹⁶²

Além do emprego, outro ponto levantado como causa de evasão da aldeia, seria a busca pela continuidade dos estudos. Naquela ocasião, entre os primeiros escolarizados de maior grau, a evasão do interior das comunidades foi mínima. A maior parte deles continua os estudos através de cursos por alternância, como forma, inclusive, de garantir o emprego na aldeia. Mas a procura por outros cursos de maior grau, certamente faria aumentar a evasão. Na opinião dos entrevistados, era certo que os futuros alunos de nível superior dificilmente voltariam para a comunidade.¹⁶³

Analisando o item que se refere à qualidade de vida, nota-se que, quando os escolarizados diziam que queriam estudar para “melhorar de

¹⁶²Em 2019, 18 anos depois da pesquisa, este prognóstico está se concretizando: mesmo com o aumento do número de alunos nas aldeias, não há vagas suficientes nem para os professores indígenas formados, sem contar os formados em outras profissões.

¹⁶³Por enquanto (2019), não dá para dizer que isso está acontecendo com a maioria dos que cursam a universidade.

vida”, apesar do acesso aos bens materiais proporcionados pela escola/emprego, esta “qualidade” traz consigo aspectos culturais que fazem parte de outras satisfações indispensáveis ao bem-estar. Os bens materiais são tratados mais como itens de prestígio do que de consumo, ressaltando que o prestígio ainda é a forma de reconhecimento do grupo a que pertence. Exemplo disso é o carro, que simboliza “ser alguém”. Tradicionalmente, este conceito está ligado aos *caciques* e *capitães*. No contexto ora apresentado, este conceito amplia-se, passando a simbolizar também as pessoas que possuem este bem. Trata-se de um processo de transição, em que as duas situações acontecem, ocorrendo também a ressignificação de valores culturais. Estas situações indicam que os escolarizados continuam mantendo os mesmos referenciais culturais no que diz respeito às relações sociais.

É evidente a tensão cultural existente na ambiguidade dos discursos apresentados num tempo de extrema negociação, não significando uma relação equilibrada. Ao mesmo tempo em que a escola tendeu a ser homogênea, abriu uma brecha para a pluralidade e para o diálogo intercultural. É nesta brecha que se pode analisar os discursos, num local de transformação.

As opiniões dos escolarizados quanto às influências da escola sobre o sistema tradicional kaiowá e guarani continuam no quadro das ambiguidades. Ou seja, ao mesmo tempo em que as avaliavam como negativas, explicitavam, também, aspectos positivos. A maioria dos entrevistados afirmou que a escola negou ou escondeu tudo o que se referia ao sistema tradicional, tentou anular os valores da educação recebida na família, levando muitos a querer negar a própria identidade indígena. Eles entendem que a escola tentou torná-los “desequilibrados” e “individualistas”, anulando o “espírito guerreiro” próprio do seu povo, que, neste caso, seria caracterizado pela luta pela terra.

Estes escolarizados afirmaram que a escola é a principal responsável por esta situação; mas não só, também os meios de comunicação são vistos como veiculadores de valores integracionistas, de “ser alguém na vida” para superar o “nada” de ser índio, através das imagens e conteúdos da sociedade de consumo. Outras análises, entretanto, indicaram que a

responsabilidade pelas mudanças não é da escola e sim das novas religiões que vão entrando nas aldeias. Mas alguns entenderam que a influência ou não da escola depende de outros fatores, tais como a decisão da própria pessoa e a educação que receberam dos pais.

Por outro lado, esses mesmos escolarizados avaliaram a escola não só negativamente, mas entenderam que a escola abriu a possibilidade de estabelecer relações cordiais entre índios e não-índios e, também, despertou o sentimento crítico. Entenderam que o escolarizado apenas se utiliza da negociação cultural, “encaixando-se” às situações novas, aproveitando todos os conhecimentos de fora, sem deixar de ser ele mesmo, sem perder os conhecimentos e valores tradicionais. A maioria avaliou que a escola, que tentava impor seus propósitos integracionistas, não conseguiu efetivamente fazer com que perdessem o próprio idioma e outros aspectos que se referem ao sistema tradicional, como a educação, a espiritualidade, a identidade étnica. E são estes que marcam, fundamentalmente, o discurso destes escolarizados.

Para eles, o tradicional é importante porque marca a sua identidade. Todos os entrevistados disseram manter em sua vida o que aprenderam com seus pais, ou seja, os fundamentos do sistema tradicional. Mas é a espiritualidade, o sistema religioso (*teko marangatu*), o principal elemento da tradição mencionado pelos *letrados* Kaiowá e Guarani. A espiritualidade, segundo eles, é a *essência* que os Kaiowá e Guarani têm para viver e na qual estão envolvidas todas as coisas, por isso eles não podem perdê-la. Não se trata de uma religião, mas é o próprio *sistema*, um *modo de vida*.

Muitos escolarizados tiveram uma educação tradicional até entrar na escola, quando se tornaram presbiterianos, sendo que alguns continuaram *crentes* e outros convivem com os *rezadores*, mesmo participando também de igrejas cristãs. Percebe-se as negociações que faziam para poder conviver sem conflitos. Para alguns, estes conflitos referem-se apenas à forma, sem atingir a essência religiosa do homem, que para eles é o mais importante.

As concepções desses *letrados* mostraram que a escola não conseguiu destruir sua identidade, sua vontade de ser Guarani ou Kaiowá. A capacidade de ressignificação dos Kaiowá e Guarani permitiu aos escolarizados entenderem seu futuro de forma otimista. Eles acreditavam que não abandonariam a vivência do *sistema* e procuravam ensinar os filhos dentro da tradição. Sabiam, no entanto, que se trata de tarefa bastante difícil. As causas apontadas por eles são o “novo” que entra nas aldeias e a própria condição de escolarizados que não lhes permitem as condições ideais para educar seus filhos, privando-os, então, de muitos conhecimentos do sistema tradicional.

Percebe-se que o comportamento e os discursos dos Kaiowá e Guarani são influenciados pelo lugar que ocupam no tempo e no espaço histórico e geográfico, considerando seus referenciais culturais e suas relações internas e externas. A hipótese de que a educação escolar, para os Kaiowá e Guarani, segundo o modelo integracionista, cumpriria o seu objetivo, não se concretizou, pois os resultados verificados, a partir da análise das concepções e histórias de vida dos primeiros escolarizados de maior grau, mostraram que algo realmente escapa ao controle das instituições dominantes. Este “algo” é a sua enorme capacidade de ressignificar-se, com o desejo de continuar “sendo o que são”. Confirmou-se que os Kaiowá e Guarani, sujeitos desta pesquisa, apesar de aparentemente “civilizados” e “letrados”, continuaram identificando-se com sua etnia e sendo reconhecidos e prestigiados por suas comunidades, através de alguns mecanismos, dentre eles o bilinguismo cultural, necessário para a negociação cultural, com os quais é possível “a permanente recriação de sua identidade e de seu ‘modo de ser’, frente a condições progressivamente adversas” (MONTEIRO *apud* CUNHA, 1992, p. 475).

Por outro lado, se comparados com os resultados verificados junto aos que passaram por escolas integracionistas, o modelo pluralista, que postula uma educação escolar “adequada” à realidade e cultura próprias de cada etnia, em relação aos poucos escolarizados kaiowá e guarani que passaram pelo Ensino Fundamental nesta modalidade de escola, não apresentou, aparentemente, resultados diferenciados em

relação à manutenção do sistema tradicional kaiowá e guarani, ou à melhoria da qualidade de vida deles e de suas famílias. No entanto, a política de educação escolar indígena pluralista, pelo fato de ter atingido outras instâncias de formação (movimentos indígenas, encontros e cursos específicos), possibilitou a que a maior parte dos escolarizados pesquisados se colocassem numa posição de revisão de suas concepções, não só escolares, mas, sobretudo, político-culturais, voltando a posicionar-se de acordo com os preceitos tradicionais. Apesar de admitirem que a escola seja considerada como co-responsável pelo abandono do sistema kaiowá e guarani, não só os escolarizados, mas também os velhos propuseram apropriar-se da própria escola, como espaço para o reaprendizado da tradição, embora ressignificada e devido, principalmente, ao prestígio que os professores indígenas detêm, substituindo, muitas vezes, o papel dos educadores tradicionais.

Como muitos outros elementos exógenos que foram reelaborados culturalmente e apropriados pelos povos indígenas, também a escola, ao ser apropriada pelos índios, é ressignificada segundo seus próprios interesses e parâmetros e suas lógicas diferenciadas e específicas. É, neste sentido, que muitos escolarizados já manifestavam uma concepção mais “pluralista” de educação escolar indígena, reconhecendo o papel da escola para compor um novo espaço-tempo educativo, onde é possível a utopia do diálogo intercultural, valorizando o seu modo de ser tradicional e vinculando-o à realidade em que vivem. Esta utopia para os Kaiowá e Guarani foi revelada nos discursos de grande parte dos escolarizados pesquisados e, também, na prática escolar de muitos professores.

É nesse momento que eles começam a recompor o seu lugar junto aos seus, buscando, novamente, ou às vezes até pela primeira vez, ser *oréva* (“um dos nossos”). É a “volta” que acontece com muitos Kaiowá e Guarani. Depois de terem percorrido vários caminhos, eles se dão conta que é melhor ser *oréva*. E é justamente no processo educativo dos Kaiowá e Guarani, no qual passou a ser incluída também a escola, que se reproduz aquilo

que são ou que pensam de si mesmos, refletindo o *Nós* (*Ore*) – em movimento, histórico, um *Nós* em tempo de crise –, como componente da identidade, do *ñande reko* (“nosso modo de ser e de viver”).

Entretanto, não dá para ser ingênuo e supor que essa mudança seja fácil. Como essas discussões ainda não haviam chegado à comunidade indígena como um todo e, também, não atingiam toda a comunidade escolar indígena, a maioria dos índios continuava com os mesmos referenciais de pensamento baseados nas concepções produzidas pelo antigo e tradicional modelo de escola que ainda persiste, pela política indigenista que ainda vigora na prática, apesar da legislação, e pela mentalidade veiculada pela sociedade majoritária, hegemônica e etnocêntrica, de que o índio é um estorvo que atrapalha o desenvolvimento/progresso.

Para concluir, ficou a pergunta: a quarta geração dos Kaiowá e Guarani, depois do confinamento, ainda teria os referenciais educativos do sistema tradicional, ou apenas os do *tekopyahu* (novo modo de ser)? Para ser positiva a resposta seria necessário acontecer a reabilitação das condições para a vivência do *ñande reko*, em todos os níveis (terra, recriação de uma base ecológica adequada, reestruturação familiar, escola, entre outros). Nestas condições, os fatos novos poderiam ser ressignificados e apropriados pelos Guarani e Kaiowá, segundo referenciais culturais que permanecem presentes na memória coletiva deles e na vivência do grupo que ainda “segura a reza”, pois “[...] *toda inovação, por mais radical que seja, lança raízes no passado e se alimenta de potencialidades dinâmicas contidas nas tradições*” (F. FERNANDES *apud* PEREIRA e FORACCHI, 1978, p.171). E isso foi verificado entre os escolarizados pesquisados, aos quais a educação escolar ofereceu melhores condições para um diálogo intercultural (ou negociação cultural), para continuar sendo o que são - Kaiowá ou Guarani -, apesar das ambiguidades e contradições decorrentes de sua inserção na dinâmica da própria humanidade.

A escola é para fortalecer dentro de nós, valorizar a própria etnia para ser um bom índio, dominar bem os conteúdos, saber criticar, ser pessoa clara e sonhar com o melhor caminho para o Guarani (Valentim Pires).



ESCOLAS GUARANI E KAIOWÁ EM 1998

Distribuição das escolas por municípios e áreas indígenas, com o número de alunos de Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental matriculados em 1998, de acordo com o Censo Escolar Kaiowá e Guarani (ROSSATO e NANTES, 1999)

Municípios	Áreas indígenas	Escolas	Alunos Kaiowá e Guarani	
Amambai	Amambai	Benjamim Constante(missão)	350	
		Coroa Sagrada (pólo)	97	
		Pãi Tavyterã	56	
		Panduí	118	
		Patrimônio Kaiowá	102	
	Jaguari	Sala Jaguari	53	
	Limão Verde	Mbo'eróy Kuarahy Rendy	46	
		Mbo'eróy Tupã'i	74	
Antonio João	Campestre	Marçal de Souza (pólo)	90	
	Cerro Marangatu	-	-	
Aral Moreira	Guassuty	Sala Guassuty	56	
Bela Vista	Pirakua	Pirakuá (pólo)	71	
Caarapó	Caarapo	Loide Bonfim (missão)	149	
		Mbokajá	90	
		Nhandejára	173	
		Saverá	95	
		Saverá Extensão	32	
Coronel Sapucaia	Sete Cerros	Sete Cerros	60	
		Takuapery	91	
			Fernandes Martins	66
			Olinda Camilo (missão)	140
Douradina	Panambi	Joãozinho Carapé	37	
			Missão Panambi	78
Dourados	Dourados	Agostinho	81	
			Ara Porã	64
			Francisco Hibiapina	101
			Francisco Meireles (pólo/missão)	201
			Sardinha – Y Verá	15
			Tengatui Marangatu (pólo)	462
			Panambizinho	64
Eldorado	Cerrito	Mbo'eróy Okára Poty	17	
			Mbo'eróy Sayju	23
Japorã	Porto Lindo	Afonso Pena (Guasory)	40	
			Antonio Maria Coelho	45
			José de Anchieta (missão)	170
			Porto Lindo	174
		Tomé de Souza	34	

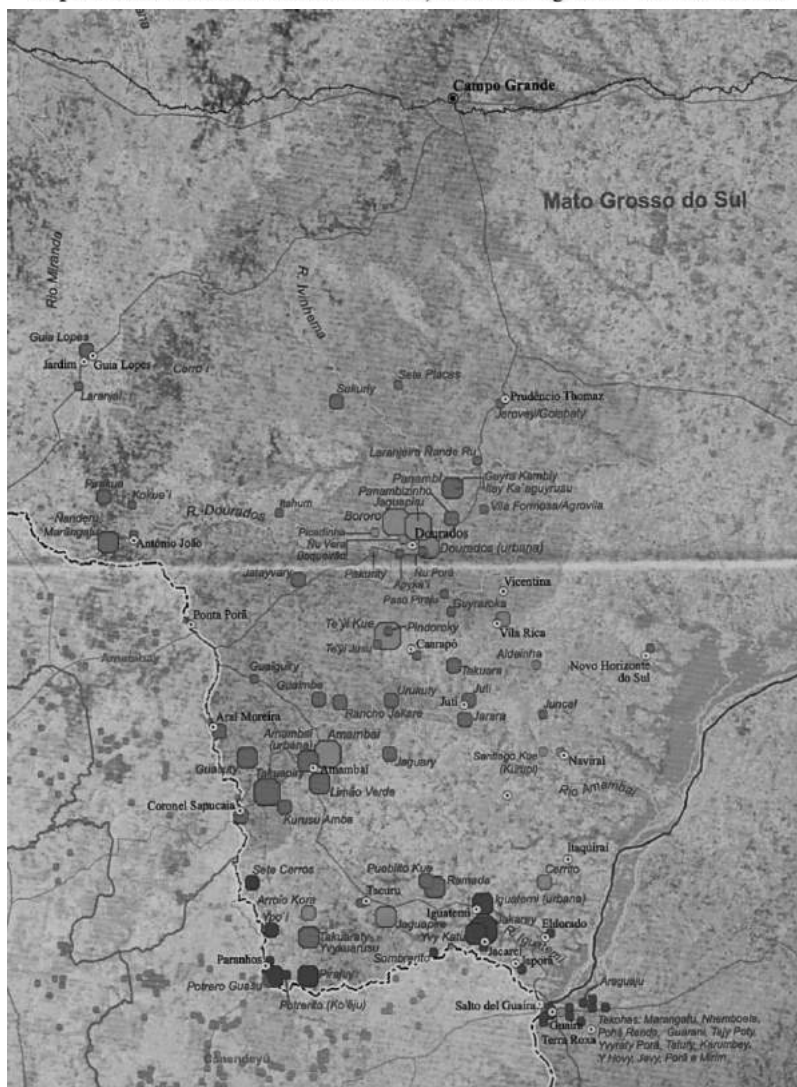
Municípios	Áreas indígenas	Escolas	Alunos Kaiowá e Guarani
Juty	Jarará	Jarará	40
Laguna Carapã	Guaimbé	Guaimbé	53
	Rancho Jacaré	Pai Tavyterã – Rancho Jacaré	39
Maracaju	Sukuri'y	Sukuri'y	10
Paranhos	Pirajuí	Mal. Cândido Rondon(missão)	188
		Pirajuí	124
	Paraguassu	Pancho Romero	96
	Potrero Guasu	Retomada em 1998	-
Tacuru	Sassoró	Missão Sassoró	109
		Ramada	71
	Jaguapire	Jaguapire	101
TOTAL			4.620



DUAS DÉCADAS DEPOIS

Mapa Guarani com a localização das terras Kaiowá e Guarani

Mapa Guarani Continental, 2016: localização das terras guarani e kaiowá em MS



Legislação, políticas públicas e situação escolar nacional e de MS, a partir de 2002

No corpo deste trabalho foram apresentadas as normas legais aprovadas e em vigor até 2002. Neste anexo apresento os documentos legais que tratam da Educação Escolar Indígena, aprovados a partir de 2002, bem como outras ações e políticas do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de MS:

- ✓ Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Centro de Informações das Nações Unidas. Rio de Janeiro, 2008.
- ✓ Lei 11.645/2008 – Inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.
- ✓ I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em 2009 - Teve a participação de cerca de mil pessoas, sendo a grande maioria indígena. Foi precedida de conferências locais (nas terras indígenas), municipais e regionais. Neste evento ficou decidido pela criação dos Territórios Etnoeducacionais.
- ✓ Decreto n. 6861/2009 - Estabelece a criação dos Etnoterritórios Educacionais – TEE, independentemente da divisão político-administrativa do País. No total são 25 Territórios Etnoeducacionais criados e pactuados no país. Configuram espaços institucionais em que a União, os Estados e os Municípios, com as comunidades indígenas, organizações indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção e fortalecimento da educação escolar indígena, adequando-as às realidades sociais, históricas e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas. São objetivos dos TEEs: valorizar a cultura dos povos, afirmar e manter a diversidade; fortalecer as práticas socioculturais e as línguas indígenas; formular e manter programas de formação de pessoal especializado para a educação indígena; desenvolver currículos e programas específicos; elaborar material didático específico e diferenciado e afirmar as identidades étnicas. Começam a ser executados os Planos de Ação em cada Etnoterritório.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 10/2011, de 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

- ✓ Convenção n.º 169 sobre povos indígenas e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.
- ✓ Parecer CNE/CEB n.º 13/2012, de 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
- ✓ Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- ✓ Lei n. 12.711/2012 - Reserva, no mínimo, 50% das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais para estudantes que cursaram o ensino médio, integralmente, na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.
- ✓ Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012 - Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A criação da SECADI foi uma importante iniciativa do MEC, para desenvolver ações no campo de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Tinha por objetivos desenvolver políticas educacionais voltadas à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da inclusão social, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

- ✓ Portaria n. 1.062/2013 - Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro à educação escolar indígena, por parte do Ministério da Educação, com entes federados, comunidades indígenas, organizações indígenas e indigenistas e instituições de ensino superior. Este programa transpõe as fronteiras da divisão administrativa dos entes federados e propõe um novo espaço de diálogo e cooperação - o Território Etnoeducacional -, em torno de um Plano de Ação, baseado no diagnóstico da realidade e necessidade dos povos indígenas que o compõe. Este Plano, entretanto, dificilmente conta com a participação dos povos interessados, em suas atualizações.

O PNTEE tem como objetivos ampliar e qualificar a oferta da Educação Básica e Educação Superior para os povos indígenas; fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, no intuito de promover o planejamento integrado e participativo, aprimorando os processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação escolar indígena; e, garantir o protagonismo dos povos indígenas no processo de construção e implementação da educação escolar indígena (PORTARIA MEC n. 1.062/2013).

- ✓ Ação Saberes Indígena na Escola - 2013. A primeira atividade do MEC em relação ao PNTEE foi mobilizar os membros dos TEEs na Ação Saberes Indígenas na Escola, movimentando escolas, comunidades, universidades e secretarias de educação. A Ação foi organizada em redes, desenvolvidas por polos, distribuídos e coordenados pelas universidades. A ênfase foi a formação de professores indígenas e produção de recursos didáticos, principalmente nas áreas de letramento e numeramento. Esta Ação vigorou de 2013 ao início de 2019, quando o governo federal interrompe o financiamento.
- ✓ Portaria Nº 389, maio 2013 - Cria o Programa de Bolsa Permanência – Esta política afirmativa tem por “finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. Para estudantes indígenas e quilombolas, a bolsa é diferenciada em decorrência das suas especificidades.
- ✓ Parecer CNE/CP nº 6/2014, de 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
- ✓ Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Estas Diretrizes sistematizam a política nacional de formação de professores indígenas, com seus princípios e objetivos específicos e diferenciados, regulamentando programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (secretarias estaduais e institutos federais) e em nível superior (as secretarias estaduais e as universidades).

Esta formação deve ser um dos eixos centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais e no PNTEE.

- ✓ Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena – 2015 - Em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e com o Museu Nacional o MEC promoveu este curso, na modalidade EAD, com o objetivo de formar os gestores dos TEE no país. Fiz parte deste curso como aluna.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 9/2015, de 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.
- ✓ II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em 2018 – precedidas das conferências locais e regionais.
- ✓ 2019 – Encaminhamentos e encontros para elaboração de um Plano Nacional de Educação Escolar Indígena.

Em **Mato Grosso do Sul**, a partir de 2002, a Secretaria Estadual de Educação ratifica a legislação federal e as ações propostas pelo MEC para educação escolar indígena e estabelece outras normas e políticas públicas:

- ✓ Decreto n.º 10.734, de 18 de abril de 2002. Cria a categoria de 'Escola Indígena', no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.
- ✓ Indicação CEE n.º 038/2002 e Deliberação CEE/MS n.º 6767, de 25 de outubro de 2002. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta de educação escolar indígena.
- ✓ Criação do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas, 2006, em MS, onde estão inseridos dois cursos de magistério indígena: Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá e Curso Normal Médio Intercultural Povos do Pantanal.

- ✓ Decreto nº 12.540, de 18 de abril de 2008 - Institui o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul.
- ✓ ICNEEI – etapas locais e regional – 2009. A partir da Conferência, são instalados, em MS, dois TEEs: Povos do Cone Sul, que reúne duas etnias (Guarani e Kaiowá), e Povos do Pantanal, com as outras seis etnias.
- ✓ Plano de Ação do TEE - A partir de 2009, o Estado passa a executar o Plano de Ação, com projetos de formação de professores indígenas e construção e reforma de escolas em terras indígenas, com financiamento através do PAR – Programa de Ações Articuladas. Nenhuma destas ações têm passado por consulta aos povos indígenas e suas organizações. Apenas a gestão governamental determina, planeja e encaminha as ações, apesar das inúmeras manifestações dos indígenas, do próprio MEC/SECADI e até mesmo do Ministério Público Federal, que tem intervido no sentido do cumprimento legal do respeito à consulta indígena.
- ✓ PNTEE – 2013 - Começa a Implantação do Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais no TEE Cone Sul, com a adesão das universidades, dos municípios e escolas indígenas à *Ação Saberes Indígenas na Escola*. Se organizaram em três polos e desenvolveram atividades de formação de professores indígenas nas áreas de letramento, alfabetização e numeramento, além da produção e publicação de 12 itens, no formato de livros etnográficos, CDs e DVDs.
- ✓ Indicação n.º 83/2015 CEE - Aprovada em 28/04/2015 - Dispõe sobre a educação escolar indígena na educação básica do Sistema Estadual de Ensino de MS.
- ✓ Resolução/C.N.E n. 01 - janeiro de 2015 - Define Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Indígena.
- ✓ Resoluções/SED nº 2960 e nº 2.961, de 27 de abril de 2015 - Define Diretrizes para a Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul.
- ✓ II CONEEI - etapas locais e regional, 2018, com pouca participação indígena.
- ✓ Resolução SED, 28 de dezembro 2018 - Aprova matrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas indígenas de MS.

- ✓ Gestão da Educação Escolar Indígena - Em 2007 o governo estadual desmonta o órgão específico encarregado da educação escolar indígena, e cria uma Coordenadoria de Políticas da Diversidade que, mais tarde, se chamou Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação – COPEED, para cuidar das questões educacionais para grupos minoritários e específicos, onde está inserida a educação escolar indígena. A função de seu gestor tem sido esvaziar as demandas indígenas, desde 2007, seguindo as políticas anti-indígenas dos dois governos subsequentes que, inclusive, patrocinam ruralistas em ações contra os povos indígenas de MS. Atualmente, os indígenas estão demandando a criação de uma coordenadoria ou secretaria específica para educação escolar indígena.
- ✓ Categoria de 'professor indígena'- Já estamos em 2019 e o governo estadual ainda não criou a categoria de professor indígena, tal como está previsto desde 1999, através do Parecer 14/99, do CNE, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Isto se torna conveniente, uma vez que desobriga o Estado a abrir concurso específico para estes profissionais e não instituir a carreira do professor indígena, apesar das reiteradas reivindicações das organizações e professores indígenas.
- ✓ Curso Ára Verá – 2019 - O Estado continua determinando os rumos das questões de interesse dos povos indígenas, especificamente quanto aos Guarani e Kaiowá. As interferências, que ocorrem desde 2010, principalmente para diminuir seus custos, referem-se ao funcionamento do curso, diminuindo o número de vagas e de professores pela metade, a carga horária não é integralizada e não tem reposição, e impondo o local de funcionamento. Entretanto, em 2018 o Estado passou a interferir também na parte pedagógica, determinando a reformulação do projeto pedagógico do Curso Ára Verá, no sentido de enquadrá-lo na perspectiva pedagógica da SED, como um curso não diferenciado, sem respeitar a determinação dos Guarani e Kaiowá, que já fize-

ram uma proposta, mas não foi aceita. Seus técnicos entendem que “sabem” o que é melhor para os indígenas e desconsideraram as normas legais específicas.

Apesar deste arcabouço legal, o golpe Jurídico-Midiático-Parlamentar (SAVIANI, 2016, apud MOURA, 2019) ocasionou uma mudança radical na política brasileira, principalmente a partir de 2016. O governo mostra que não tem compromisso com a lei, fazendo com que os direitos indígenas sejam cada vez mais usurpados. A extinção da SECADI, em janeiro de 2019, constitui um grande retrocesso no campo dos direitos educacionais, principalmente na promoção da equidade entre os desiguais e excluídos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, cujo orçamento é irrisório para atender a grande demanda indígena e não indígena. Também foram cortadas muitas bolsas permanência dos indígenas na universidade, além de serem atingidos pelo desmantelamento geral da educação no país.

Em MS, muitos municípios e o próprio Estado agem como se desconhecem as normas legais, desconsiderando os princípios e o espírito das leis que regem a educação escolar indígena, e como se não houvesse um pacto feito entre eles, no âmbito do Território Etnoeducacional Cone Sul.

Alguns dados mostram a realidade escolar entre os povos indígenas brasileiros. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, há, no país, 3.345 escolas indígenas, onde estudam 255.888 alunos de diferentes etnias, atendidos por cerca de 20 mil professores indígenas. Segundo Gersem Baniwa, professor indígena na Universidade de Manaus, até 1990, cerca de 90% dos professores nas terras indígenas não eram indígenas. “Hoje, conseguiu-se inverter isso – 90% dos professores são indígenas”, destaca. O MEC esclarece que, em 2019, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; e 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino. Do total de escolas, 1.539 são estaduais; e 1.806 municipais, presentes em 203 municípios. Ao todo, 3.288

escolas estão em área rural; e 57, em área urbana. (PORTAL.MEC, 2019). Em MS, a maioria das escolas indígenas são municipais e não há escola em grande parte das terras indígenas não regularizadas.

A infraestrutura é precária na maioria das escolas. O Censo Escolar de 2017 apontava que 30,93% das escolas indígenas não dispõem de um espaço físico construído pelo poder público para funcionar. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não contam com energia elétrica e 1.634 escolas não têm esgoto sanitário. (PORTAL.mec, 2019)

Quanto à formação no Ensino Superior, estudos mostram que, em 2010, foram 2.723 calouros que se declararam indígenas matriculados em faculdades. E, em 2017, foram 25.670; ou seja, 9,4 vezes mais (QUERO-BOLSA, 2018). Há muitos anos os indígenas já participam de cursos específicos de licenciaturas, na modalidade de alternância, funcionando em vários Estados. É o caso do curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu, criado em 2006, na UFGD, Dourados/MS, que já diplomou 225 professores guarani e kaiowá. Esta universidade também criou uma faculdade Indígena (FAIND), na UFGD, em MS, desde 2011. A outra faculdade indígena se chama Insikiran, em Roraima.

Entre 2010 a 2017, o crescimento geral de estudantes nas universidades brasileiras foi de 48%. Mas, entre os indígenas, o aumento foi exponencial: se em 2004, eram aproximadamente, apenas 1.300 indígenas fazendo faculdade, em 2010 passou de 2.723 estudantes, para 25.670 alunos, em 2017, portanto, um crescimento de 842%, só na última década. De acordo com o Inep, só entre 2015 e 2016, o número de alunos ingressantes cresceu 52,5% e o de concluintes, 32,18%. (BRASILESCOLA.UOL, 2019 e REV. BRAS. ESTUD. PEDAGÓGÓ-GICOS, 2018)

Apesar de muitos cursos específicos para povos indígenas, há apenas duas faculdades voltadas ao público indígena no país: FAIND, na UFGD, em MS, e a Insikiran, na UFRR. Mas já há um movimento nacional, embora ainda pequeno, para a criação da universidade indígena. Segundo a ex-secretária da SECADI, Macaé Evaristo (MEC, 2019), outras nações do continente americano têm uma longa trajetória de abertura de

espaços específicos para os indígenas. Países como a Bolívia tem cinco universidades de povos indígenas e 22 cursos; a Nicarágua tem duas universidades e 10 cursos; o México, conta com oito universidades e 49 cursos, e, nos Estados Unidos, há duas universidades. (portal.mec, 2019)

Em Mato Grosso do Sul, de acordo com o Censo Escolar (INEP/SED-MS, 2017, apud MOURA, 2019), o total de matrículas na educação básica em escolas indígenas é de 19.570 estudantes. Dessas matrículas, 585 estão em escolas indígenas urbanas e 18.985 em escolas indígenas rurais. O maior índice de matrículas está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 9.537 estudantes. É seguido pelos anos finais (6º ao 9º ano), com quase a metade de matrículas - 5.446 estudantes. Afunila ainda mais no Ensino Médio, com 2.310 estudantes, ficando abaixo dos 50% dos que concluem o Ensino Fundamental. O menor número de matrículas é na Educação Infantil. (MOURA, 2019)

Em sua pesquisa, Moura constatou, em 2018, o fenômeno de esvaziamento e da multisseriação nas escolas de Jarará, Takuara e Sucuriy, com o risco de Panambizinho também ser mais uma, devido ao número reduzido de alunos. Ainda não foram reabertas as escolas de Lima Campo e de Kokue'i. Segundo a pesquisadora, há algumas situações preocupantes que precisarim ser mais bem acompanhados pelas lideranças, que seriam: a volta da multisseriação; a formação do consórcio de municípios, com pouco investimento na estruturação dos Territórios Etnoeducacionais; o processo de estadualização do 6º ao 9º anos, que já está ocorrendo em Dourados e Amambai; e o fim da SECADI e dos investimentos em educação. (MOURA, 2019)

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685-educacao-indigena?start=20>

<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias>, em 9/04/2019

<https://querobolsa.com.br/revista>

Rev. bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018

MOURA, Noemia dos Santos Pereira. **A atuação dos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu no cone sul de Mato Grosso do Sul.** Apresentado em Seminário Integrador - Formação de Professores e Práticas Educacionais. Dourados, UEMS, 02/05/2019. Pesquisa de pós-doutorado em educação.

Escolas Indígenas Guarani/Kaiowá no Território Etnoeducacional Cone Sul (2018)

MUNICÍPIO #	NOME/SITUAÇÃO DA ESCOLA	NÍVEL
Juti	50029959/EM INDIGENA MBO'ERO ARANDUI (TI Jarara – aldeia Jararã-homologada)	Educação Infantil ao 5º ano (multisseriado)
	50079808/ EM Indígena Mbo'eroga Taperandi Taquara (TI Taquara – aldeia Taquara - declarada)	Educação Infantil ao 5º ano (multisseriado)
Maracaju ##	50049801/EM INDIGENA VELARIO SUCURIY (TI Sucuru'y - registrada) ***	Educação Infantil ao 5º ano (multisseriado)
Coronel Sapucaia	50019597/EM NANDE REKO ARANDU (TI Taquaperi – registrada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50032992/ Mbo Eroy Arandu (TI Taquaperi – registrada) Ensino Médio – extensão da Escola Estadual Coronel Sapucaia (TI Taquaperi – registrada)	Educação Infantil ao 9º ano Ensino Médio
Dourados	50016245/EM INDIGENA TENGATUI MARANGATU – POLO (TI Dourados, Aldeia Jaguapiru - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50030043/EM INDIGENA AGUSTINHO (TI Dourados, Aldeia Bororo - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50030426/EM INDIGENA ARAPORÁ (TI Dourados, Aldeia Bororo - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50060007/EM INDIGENA RAMAO MARTINS (TI Dourados, Aldeia Jaguapiru - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50040600/EM INDIGENA LACU'I ROQUE ISNARD (TI Dourados, Aldeia Bororo – regularizada)	Educação Infantil ao 5º ano
	50030388/ EE Indígena de EM Int. Guateka Marçal de Souza (TI Dourados, Aldeia Jaguapiru – regularizada)	EM e 6º ao 9º
	50029495/EM INDIGENA PA I CHIQUITO-CHIQUITO PEDRO (TI Panambzinho – regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	Extensão de Escola de Ensino Médio Escola não indígena (Distrito de Panambi - Dourados)	Ensino Médio
50016130/EM Francisco Meles Missão Evangelica Caiua (TI Dourados)	Educação Infantil ao 9º ano (não indígena, mas atende os alunos da TI Dourados)	
Eldorado	50029886/EM INDIGENA MBO ERO T O RENDY – POLO (TI Cerrito - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano

Laguna Carapã	50029908/MBO EROY JEGUAKA POTY ESCOLA COCAR DE FLORES (TI Guaimbé - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50029916/MBO EROGA OKARA POTY ESCOLA TERREIRO DE FLORES (TI Rancho Jacaré - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
Antônio João	50024655/ESCOLA MUNICIPAL MBO EROY TUPA I ARANDU RENOI (TI Nãnde Ru Marangatu - homologada)	Educação Infantil ao 9º ano
Caarapó	50030884 /EE Indígena de EM Yvy Poty (TI Caarapó - regularizada)	Ensino Médio (Pólo)
	50028375/EM INDIGENA NANDEJARA-POLO (TI Caarapó – Aldeia Te'Ykuê – regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	Extensões: Sala M'Bocajá Sala Saverá Sala Loide Bonfim	Educação Infantil ao 5º ano Educação Infantil ao 5º ano Educação Infantil ao 5º ano
Tacuru	50029894/ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA UBALDO ARANDU KWE-MI – POLO (TI – Sassoró - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50034090 EE INDÍGENA JASY RENDY ALDEIA SASSORÓ (TI Sassoró – regularizada)	Ensino Médio (Pólo)
	50033050/ Escola municipal Tomázia Vargas (TI Jaguapiré - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
Paranhos	50021591/EM PROF ADRIANO PIRES (TI Pirajuí - regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	Extensão: Sala Potrero Guaçu** (TI Potrero Guaçu - declarada)	Educação Infantil ao 6º ano + EJA (anos iniciais)
	Sala Missão Caiuá ** /*	Educação Infantil ao 7º ano, sendo o 6º/7º EJA 3ª fase + EJA (anos iniciais)
	50022636/EM PANCHÓ ROMERO (Terra Indígena Takuaraty/Yykuarusu Aldeia Paraguassu - homologada)	Educação Infantil ao 6º ano + EJA (anos iniciais)
	Extensão: Sala Arroio Corá (TI Arroio-Korá - homologada)**	Educação Infantil ao 7º ano, sendo o 6º/7º EJA 3ª fase + EJA (anos iniciais)
	Sala Arandupoty (TI YPo'i - delimitada)	Educação Infantil/1º, 2º/3º, 4º/5º (salas multisseriadas)
	Sala Princesa Isabel (Terra Indígena Sete Cerro - homologada)	Educação Infantil ao 5º ano e 6º/7º EJA 3ª fase

Amambai	50015141/EMP INDIGENA MBO EROY GUARANI KAIOWA	Educação Infantil ao 9º ano
	Extensão: Sala Panduí*	Educação Infantil ao 5º ano (multisseriada)
	50029010/EM POLO INDIGENA MBO ERENDA TUPA I NANDEVA (TI Limão Verde/Amambai- regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	50030370 EE INDÍGENA Mbo'eroy GUARANI KAIOWÁ (TI Amambai - regularizada)	Ensino Médio (Pólo)
	50029037/EM MITA RORY (Escola da Missão Caiuá)	Educação Infantil ao 5º ano, é não indígena, mas atende os alunos da TI Amambai)
Douradina	50029754/EM DE EDUC INDIGENA JOAOZINHO CARAPE FERNANDO (TI Panambi- Lagoa Rica - delimitada)	Educação Infantil ao 9ºano
Japorã	50029460/EM DE EIEF Mbo Ehao Tekoha Guarani Polo (TI Porto Lindo – regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano
	Extensões: Escola da Missão Caiuá Sabedoria Tradicional Escola de Vidro	Educação Infantil 1º ao 5º ano 1º ao 5º
Bela Vista	50024213/EM INDIGENA PIRACUA (TI Pirakua – regularizada)	Educação Infantil ao 9º ano, sendo 5º, 6º/7º, 8º/9º
Aral Moreira	50029789/Escola Polo Municipal Indígena Arandu Renda Guarani Kaiowa Aldeia Guassuty	Educação Infantil ao 9º ano

Fonte: Elaborado a partir de dados oriundos de trabalho de campo realizado em 2018, pesquisa no *site* do INEP 2018 e com base no Censo Escolar de 2017. (MOURA, 2019)

* Em 2019 será Escola Municipal Panduí e terá a Escola da Missão Caiuá como extensão.

** Em 2019 serão: Escola de Potrero Guasu; Escola Municipal Gil Pires (Educação Infantil ao 7º ano) e, Escola de Arroio-Korá. As escolas sem registro são extensões de escolas rurais ou urbanas. As que tem o número do INEP são reconhecidas na categoria Escola Indígena.

Complementação de dados:

- ✓ Em Amambai há outra terra indígena chamada Jaguari, onde há uma extensão da Escola de Limão Verde, com os anos iniciais.

- ✓ O município de Ponta Porã abriga duas terras indígenas, onde funcionavam salas multisseriadas até 2010, aproximadamente. As escolas foram fechadas e seus alunos e dois professores foram deslocados para escolas rurais. Está sendo construída uma escola na TI Lima Campo, com intervenção do MPF.
- ✓ No município de Maracaju a extensão indígena foi fechada em 2019 e seus alunos levados para cidade.
- ✓ No município de Caarapó há uma terra indígena retomada – Guyra Roka – onde começou a funcionar uma Extensão multisseriada em 2019.

Anexo: Quadro dos dados gerais dos escolarizados – 2002

Nome	Etnia	Idade	Estado civil/ Etnia do parceiro	Nº de filhos	Língua dos filhos	Língua do sujeito	Família	Local de nascimento	Local de Moradia Atual	Tipo de moradia	Alguns bens de consumo
1. VALENTIM PIREZ	Guarani	28	Casado desde 1989 Mulher guarani	5	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - P	Filho e sobrinho de ex-capitães	Rancho Kap'ri	Reserva de Pirajit. Seu pai voltou para a terra tradicional.	Casa de madeira com sapé e casa de alvenaria com eternite.	Moto, bicicleta, aparelho de som, fogão a gás etc.
2. TEODORA DE SOUZA	Guarani	33	Casada desde 1990 Marido terena/G	4	L1 - P.	L1 - G. L2 - P ficou sem falar a L1 desde que entrou na escola até 1997	Membro de família importante na reserva.	Fazenda Santa Luzia	Reserva de Dourados, (Enquanto estudava morou na Missão Caietés)	Casa de alvenaria, de 90 m ² , 3 quartos, banheiro interno, telha de argila.	Moto, TV, geladeira, bicicleta, aparelho de som, fogão a gás, heliche.
3. HERMÍNIO FERNANDES	Guarani	31	1ª mulher guarani, presbiteriana; 2ª mulher também guarani.	3 2	L1 - G L2 - P a partir dos 7 anos	L1 - G L2 - P	?	Reserva de Porto Lindo	Reserva de Porto Lindo	Casa comum de sapé.	?
4. PEDRO DUJAN	Guarani	31	Casado, Mulher guarani evangélica	4	L1 - G L2 - P.	L1 - G L2 - P.	Sobrinho de ex-capitão.	Reserva de Porto Lindo	Reserva de Pirajit, desde os 7 anos.	Casa comum de sapé	?
5. SEBASTIÃO DUARTE	Katová	31	Casado, Mulher katová	4	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - P.	Família de hidenancas. Chefe de posto da FUNAI, em Sessoró.	Fazenda na região do Sessoró	Reserva de Sessoró	Casa de tábuas, coberta de eternite	Carro, fogão a gás, bicicleta, cavalos, som, armários
6. GILDO MARTINS	Katová	29	Casado, Mulher katová	1	L1 - K L2 - P	L1 - K L2 - P	Casado com a sobrinha do capitão.	Takumpery	Reserva de Takumpery	Mora na casa da Funai, na reserva.	Carro, TV, geladeira, som, fogão, sofá, guarda-roupa, mesa, bicicleta.
7. DILSON DUARTE	Katová	39	Casado, Mulher guarani do Paraguai	3	L1 - K L2 - P	L1 - K L2 - P	Irmão do atual chefe de posto da FUNAI.	Reserva de Dourados, Vieram para Sessoró em 78.	Reserva de Sessoró	Casa de alvenaria, coberta de eternite	Galadeira, TV, fogão a gás, som.

8.	OMÉDÉS VEILASQUEZ	Guarani	35	Casado Com mulher guarani	2	L1 - G	L1 - G L2 - P	Centro do ex-capitão de Porto Lindo.	Porto Lindo	Cidade de Iguaçu. Antes morava na aldeia.	Casa de alvenaria, coberta de eternite	Moto (já vendido), bicicleta, som, TV.
9.	SILVANO FLORES	Guarani	36	Casado	1	L1 - G	L1 - G L2 - P	Parente do capitão de Amambai.	P. Lindo	Reserva de Amambai	Casa tradicional de paus, com sapé.	?
10.	GERSON MARTINS	Guarani	32	Casado. Mulher guarani.	4	L1 - G/ P	L1 - G L2 - P	Irmão do Elezer Martins Sobrinho do ex-capitão	Reserva Porto Lindo	Porto Lindo	Casa de tábuas, coberta de eternite.	Bicicleta, loze-fila.
11.	VICENTE SAMANIEGO	Guarani	33	Casado. Mulher guarani.	2	L1 - G	L1 - G L2 - P	Irmão da mãe do ex-capitão da reserva Porto Lindo	Reserva Porto Lindo	Aldeia guarani no Espírito Santo	?	?
12.	MARCOS MARTINEZ	Guarani	33	Solteiro	-	-	L1 - G L2 - P	Irmão da Chirere. Seu pai foi comandante da polícia indígena da reserva	Fazenda Takural, perto de P. Lindo	Porto Lindo	Mora junto com a mãe.	Bicicleta, TV.
13.	MAXIMO VEILASQUES	Guarani	38	Casado. Mulher guarani.	4	L1 - G L2 - P 1 filha só Port.	L1 - G L2 - P	De família foretina reserva	Pirajui	Morou um ano em São Paulo	?	?
14.	TIMÓTEO PIRES	Guarani	31	Casado. Mulher guarani	6	?	L1 - G L2 - P	Primo do Valentin. Seu pai foi capitão da reserva Pirajui.	Takupery	Potero Causu, antiga aldeia tradicional.	?	?
15.	ELPIDIO PIRES	Guarani	34	Casado. Mulher guarani.	6	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - P	Primo do Valentin. Família tradicional.	Pirajui	Morou no Potero Causu, mas voltou.	?	?
16.	ALFREDO MARTINS	Guarani	30	Casado. Mulher guarani	3	L1 - G L2 - ?	L1 - G L2 - ?	Sobrinho do ex-capitão.	Reserva de Porto Lindo	Reserva de Porto Lindo	Mora num cômodo da escola. Está construindo uma casa grande de alvenaria perto do posto da FUNAI.	Bicicleta, Aparelho de som, TV.

17.	VENANCIO CÁCERES	Guarani	29	Casado, Mulher guarani.	4	L1 - G L2 - P a Partir dos 7 anos 4	L1 - G L2 - ?	Parente da família do ex-capitão da reserva.	Fazenda na região de Porto Lindo.	Reserva de Porto Lindo	Casa de tábuas coberta de eternite.	Bicicleta, aparelho de som, TV, celular, carro.
18.	PEDRO CHAMORRO FRANCO	Kaiowá	31	Casado 3 vezes. Mulher kaiowá. mulher terena e atualmente, mulher branca.	2	L1 - G L2 - ?	L1 - G L2 - ?	Parente do capitão da reserva. Seu pai é aposentado da FUNAI.	Amanahai	Cidade de Amanahai. Tem casa na reserva de Amanahai.	A casa na aldeia é de tábuas e coberta de sapé. Na cidade, a casa é de tábua.	Carro, TV, som, geladeira.
19.	LUCIO VILHARVA	Guarani	36	Casado, Mulher guarani.	2	L1 - G L2 - ?	L1 - G L2 - ?	Filho do ex-capitão	Reserva de Porto Lindo.	Reserva de Porto Lindo.	Pequena casa de paus coberta de eternite	Móveis e aparelhos elétricos, comuns em qualquer família de classe popular.
20.	ELIJSER MARTINS RODRIGUES	Guarani	27	Solteiro	1 O filho não está com ele.	L1 - G L2 - ?	L1 - G L2 - ?	Sobrinho do ex- capitão Carlos	Reserva de Porto Lindo	Reserva de Porto Lindo.	Pequena casa de paus coberta de eternite	Bicicleta, som, TV, parabólica, fogão a gás.
21	VALDOMIRO ORTIZ	Guarani		Casado, Mulher guarani.	6	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - P	A família tem parentesco com o ex- capitão da reserva.	Reserva Porto Lindo	Porto Lindo.	Casa 2 cômodos, de tábuas sem pintura, coberta de tábua.	Bicicleta, som, violão, fogão a gás.
22	JANIO SANCHEZ	Kaiowá	23	Casado	1	-	L1 - K L2 - P	Filho de Kaiowá vinculado a Missão.	Reserva de Dourados	Missão de Amanahai	Casa da Missão	Bicicleta
23.	DANIEL AQUINO	Kaiowá	29	Casado, Mulher kaiowá	1	L1 - K e P	L1 - P L2 - K	Neto do principal Sanderu do Paranhizinho, Paulão Aquino.	Sítio na região do Paranhizinho	Aldeia Paranhizinho, desde os 14 anos. Antes morava na Vila.	Casa de tábuas, "cacha" pela FUNAI.	Bicicleta, som, TV, fogão a gás.

24.	HUTO VERA	Guarani	36	Casado, Mulher branca, não falante de Guarani	1	L1 - G e P	L1 - G, L2 - P.	Irmão do capitão da aldeia Paraguassu	Fazenda no Paraguri, "excluído dos índios", infância da aldeia Pirajuti.	Aldeia Paraguassu. Antes morou em MG, Sete Quedas e Paranhos.	Antigo posto da FUNAI, na aldeia, casa de alvenaria.	Moto, TV, aparelho de som, fogão a gás e outros objetos e utensílios comuns de uma família não-índia asselerada.
25.	RENATA CASTELÃO	Kaiowá	30	Casada, Marido Kaiowá do Paraguri	2	L1 - P, L2 - G/K	L1 - K, L2 - P	Família muito ligada à Missão presbiteriana	Região do PI Sasso	Secc da Missão Católica, ao lado da reserva de Caarapó.	Casa cedida pela Missão.	Moto, TV, aparelho de som e outros objetos e utensílios comuns de família asselerada, não-índia.
26.	ROSENITTO BARBOSA DE CARVALHO	Guarani	22	Mulher negra, "não aceita os costumes indígenas".	2	L1 - P.	L1 - P, L2 - G.	?	Reserva Caarapó, Cresceu na cidade de Caarapó.	Periferia da cidade de Caarapó, Fico 2 anos na reserva, mas sua mulher não gysa.	?	Moto, TV, som.
27.	MILTON NEILSON	Kaiowá	41	Casado, Mulher guarani	3	L1 - G/K, L2 - P.	L1 - K, L2 - P.	Filho do capitão da reserva Irmão Verde.	Reserva Amanhaí	Reserva Amanhaí	Casa de tabua coberta de supé.	Carro, TV, som, bicicleta, celular, fogão a gás.
28.	LEIA AQUINO	Kaiowá	32	Casada, Marido kaiowá, agente da Igreja Unida.	3	L1 - K, L2 - P.	L1 - K, L2 - P.	?	Reserva Amanhaí	Vila Campestre, ao lado da aldeia Campestre	Casa de tabua, comum na vila, cedida pela Missão.	?
29.	ADRIANO MORAIS	Guarani	46	Casado, Mulher guarani	6	L1 - G, L2 - P.	L1 - G, L2 - P.	?	Reserva Pirajuti	Reserva Pirajuti	?	?
30.	AMARO DE SOUSA ROCHA	Kaiowá	24	Casado, Mulher kaiowá.	1	L1 - G, L2 - P.	L1 - K, L2 - P.	Nenhum.	Takupery	Reserva de Takupery	Casa de tabua coberta de supé.	Bicicleta, som.
31.	DANIEL LEMIE VASQUES	Kaiowá	23	Solteiro	-	-	L1 - G, L2 - P.	Neto do capitão da reserva Amanhaí	Reserva de Amanhaí.	Reserva Amanhaí (perto do avô)	Casa de madeira, Cozinha de toldos "mobiada e toldo".	Fogão, som.
32.	FULHO VASQUES	Kaiowá	30	Casado, Mulher guarani, mendiante da escola	4	L1 - G, L2 - P	L1 - G, L2 - P	Filho do capitão da reserva Amanhaí	Reserva Amanhaí	Reserva de Amanhaí (perto do posto da FUNAI)	Casa de tijolos, coberta de eternite.	TV, parafófica, som, bicicleta, fogão, geladeira.

33.	ZENILDO LOPES	Katowá	25	Casado Mulher guarani	1	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - ?	Centro da diretora da escola e esboço do atual administrador da Funai.	Reserva Amanhaí	Reserva Amanhaí (peço da sogra)	Alvenaria, coberta de eternite	Fogão, som, TV, bicicleta, moto.
34.	RIVELINO PEREIRA	Katowá	24	?	?	L1 - G L2 - ?	?	?	Reserva Amanhaí	Reserva Amanhaí	?	?
35.	SELMA CACERES	Katowá/ Guarani	25	Separada	1	L1 - G L2 - ?	L1 - G L2 - ?	Filha do agente de saúde, sobrinha da diretora da escola.	Reserva Amanhaí	Reserva Amanhaí	Mora num cômodo com a mãe, casa de alvenaria, coberta de eternite.	Fogão, bicicleta
36.	FLAVIANO FRANCO	Katowá/ Guarani	26	Separado	1	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - ?	Ex-marido da Selma Caceres e pai de Pedro Franco	Reserva Amanhaí	Aldeia São Carlos (antes morava em Amanhaí)	?	?
37.	ROBSON CHAMORRO RICARTI	Katowá	22	Casado, Mulher Katowá	?	L1 - G L2 - ?	L1 - G L2 - ?	Filho de Aniceto Ribeiro	Reserva Amanhaí	Reserva Amanhaí	?	?
38.	MARIA DE LOURDES CACERES NELSON	Guarani	39	Casada Marido Katowá	3 € netos	L1 - G/K L2 - P.	L1 - G. L2 - P.	Nora do capitão da reserva Lima Verde. Mulher de um agente de saúde da reserva. Família tradicional.	Fazenda Laguna Canaú, Dourados	Reserva Amanhaí desde 10 anos de idade.	Casa de tábuas coberta de sapé.	Carro, TV, som etc (Ver Milton Nelson).
39.	ALICE CACERES	Guarani	35	Casada, Marido Guarani	3	L1 - G. L2 - P.	L1 - G. L2 - P.	Família tradicional. Irma da diretora da Escola Indígena de Amanhaí	Aldeia Bororó, reservas Dourados	Reserva de Amanhaí.	Casa de alvenaria coberta de sapé.	Bicicleta, rádio, som, fogão, etc
40.	João Benitez Riquelme	Guarani	25	3º casamento com mulheres guarani.	3	L1 - G. L2 - P.	L1 - G. L2 - P.	Irmão do capitão da aldeia	Nasceu na região onde agora está denominada a aldeia Cerrito	Aldeia Cerrito	Casa de alvenaria (do antigo zelador da fazenda retornada pelos índios.	Bicicleta, som, TV, fogão a gás, sofá, camas e armário.
41.	Maria Cristina Benitez	Katowá	27	Solteira	1	L1 - K e P	L1 - K L2 - ?	De família tradicional. Irmão do capitão da aldeia Jarará.	Aldeia Jarará	Aldeia Guarany. Antes morava na cidade de Itui, depois São Paulo. Com 23 anos foi morar na aldeia Jarará.	Casa comum de oitudo e sapé.	Fogão a gás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10º ENCONTRO DOS PROFESSORES E LIDERANÇAS KAIOWÁ E GUARANI. Folheto do encontro. Caarapó, 2001.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. *O sentido da diferença na pedagogia indígena*: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença. Palestra proferida na mesa-redonda “Pedagogia e escola indígena, escola e Pedagogia Indígena”, Campinas: 13º COLE, 2001, [datil.].

ANE/CIMI. *Relatório do III Encontro Nacional de Educação*. Brasília, dez.1996, [datil.].

_____. *Metodologia de pesquisa das pedagogias tradicionais indígenas*. Brasília, 1995, [datil.].

_____. *Metodologia de pesquisa das pedagogias tradicionais indígenas*. Relatório de estudo. Brasília, 1996, [datil.].

_____. *Relatório do VI Encontro nacional de educação* – subsídio de estudo. Luziânia/GO, dez., 1999, [datil.].

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Educação e enraizamento: a fecundidade das raízes culturais na educação. *Cadernos do CEAS*, nº 143, jan./fev., 1993.

AZEVEDO, Marta Maria. O suicídio entre os Guarani Kaiowá. *Terra Indígena*. Araraquara, ano VIII, nº 58, p.6-28, jan./mar, 1991.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Formação de professores índios: limites e possibilidades. In: MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena. *Urucum, jenipapo e giz*: A educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BATISTA, Roselis Maria. A língua como veículo de resistência cultural: o caso krahô e a influência do Português. *Terra Indígena*. Araraquara, Ano IX, nº 63, abril-junho, p. 38, 1992.

BERNARDES, Margarida G. *Projeto político pedagógico da escola Francisco Meireles*, Dourados, 1999.

BRAND, Antonio; PEREIRA, C. *Os Guarani na história e a história dos Guarani*. Campo Grande: UCDB, 2000, [datil.].

BRAND, Antonio. Seminário: sociedade e natureza: desafios para a pesquisa atual. Mesa-redonda: *Sociedade e natureza: novos problemas, novas abordagens*. Três Lagoas, set. 2000, [datil.].

_____. *500 anos de história: 500 anos de luta pelo reconhecimento do direito de ser diferente*. Campo Grande: UCDB, 2000, [datil.].

_____. *Educação escolar indígena no contexto do Mercosul*. Palestra proferida durante o 1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina/MS. Dourados, 1998, [datil.].

_____. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. *Série Estudos* – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, nº 12, p. 35-43, jul/dez, 2001.

_____. *Formação de professores indígenas* – um estudo de caso. Campo Grande, UCDB, 2002, [datil.].

_____. *Memória e história entre os Kaiowá e Guarani ou até onde o presente segue como ponte pela qual o passado constrói o futuro?* Campo Grande, UCDB, 2002, [datil.].

_____. *O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre. 1993.

_____. *O impacto da perda da terra e correspondente confinamento sobre a tradição Kaiowá*. Texto apresentado na Reunião de Antropologia do (Merco)Sul. Tramandai/RS, [s/d, datil.].

_____. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá e Guarani: Os difíceis caminhos da palavra*, 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. Porto Alegre.

_____. *Os suicídios entre os Guarani/Kaiowá no MS - algumas considerações sobre o problema*. Campo Grande: UCDB, 1995, [datil.].

_____. *Reunião de Antropologia do (Merco)Sul*. Tramandai/RS, [1999].

BRANDÃO, Carlos; et al. *Inculturação e libertação: Semana de estudos teológicos CNBB/CIMI*. São Paulo: Paulinas, 1986. (Coleção Libertação e Teologia).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília, 2000.

_____. *Educação escolar indígena – consulta ao Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 1998, [datil.].

_____. *Plano nacional de educação – proposta do executivo ao congresso nacional*. Brasília, 1998.

_____. *Programa parâmetros em ação de educação escolar indígena*. Brasília, 2002.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas - RCNEI*. Brasília, 1998.

_____. *Seminário: O plano decenal e educação indígena. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS*. Brasília, 1994.

BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Silvia Helena A. *Escola e movimento indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994)*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 1995.

CAPACLA, Marta Valéria (Org.). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995: resenhas de teses e livros*. Brasília/São Paulo: MEC/MARI/USP, 1995 (Cadernos de Educação Indígena, v.1).

CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 1998.

CEDES. *Educação e diferenciação cultural – negros e índios*. São Paulo: Papirus, nº 32, 1993.

CEDES. *Educação indígena e interculturalidade*. Campinas, nº 49, 2000.

CEUD/CIMI. *Relatório*. Encontro com Bartomeu Melià sobre educação escolar indígena. Dourados, 1991, s/p.

CHAMORRO, Graciela. *A espiritualidade guarani: uma teologia ameríndia da palavra*. São Leopoldo/RS: Sinodal, 1998 (Série Teses e Dissertações, v.10).

_____. Ava ha kuña reko, aspectos do modo de ser guarani. *Relatório ao COMIN*. São Leopoldo, 1991.

_____. *Kurusu Ñe'ëngatu: palabras que la historia no podría olvidar*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos/Instituto Ecumênico de Posgrado/COMIN, 1995. (Biblioteca Paraguaya de Antropologia, v.25).

_____. Os Guarani sua trajetória e seu modo de ser. *Cadernos do COMIN*. São Leopoldo, nº 8, ago.,1999.

_____. *Resistência indígena e linguagem: o exemplo guarani*. [s/l, s/data, datil.].

CHAMORRO, Graciela; NASCIMENTO, Adir. *Ayvu Avaite Recávo, reflexões sobre uma experiência de alfabetização em língua indígena*. Revista Científica Cultural da UFMS, Campo Grande, vol.6, nº 1, 1991.

CIMI. *Povos indígenas do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 1991.

_____. *Com as próprias mãos - professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília, 1992.

_____. Concepção e prática da educação escolar indígena. *Cadernos do CIMI*, Brasília, nº 2, 1993.

_____. *Referencial Curricular Nacional para quem e para quem?* Brasília, 1999, [datil.].

_____. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*. Cuiabá: CIMI, 8ª Assembléia do CIMI, 1982, [datil.].

CIMI/CPI/SP. Procuradoria Regional da República da 3ª Região (Orgs.). *Conflitos de direitos sobre as terras guarani kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

COMISSÃO dos Professores Guarani/Kaiowá do MS. *Projeto da Comissão dos Professores Kaiowá e Guarani*. Dourados, 1998 [datil.].

_____. *Carta ao secretário estadual de educação*. Dourados, 1995, [datil.].

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *O índio e a cidadania*. Coord. Lux Vidal. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Manoela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

_____. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense/ Editora da USP, 1986.

DAMIANI, Amélia Luiza. *População e geografia*. São Paulo: Contexto, 1991.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola*, 1996, [datil.].

_____. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001, p.35-56.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO 10º COLE /1995. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997 (Coleção leituras no Brasil).

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso? In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. Texto apresentado. Cuiabá, 1997a, [datil.].

_____. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia – O que a escola tem com isso? In: MATO GROSSO (Estado) Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997b.

_____. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais, 1997c*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

EM ABERTO. *Educação escolar indígena*. Brasília: INEP, nº 63, dez. 1994.

FERNANDES, Florestan. A educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. 9.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1978.

FERREIRA NETTO, Waldemar. A transmissão de conhecimento entre os Guarani do Ribeirão Silveira. *Terra Indígena*. Araraquara: CEIMAM/UNESP, ano XI, nº 73, out./dez., 1994.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 1992.

FRANCHETTO, Bruna. *Ideologias e práticas da educação para os índios: os instrumentos da integração*. Texto apresentado no GT “Políticas indigenistas”, ANPOCS, Rio de Janeiro, out., 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Política e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v. 23).

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v.14).

GALVÃO, E. *Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época, v.61).

GOMES, Haydê; ROSSATO, V. *Censo escolar indígena Kaiowá e Guarani no MS – Relatório Preliminar*. Dourados, 1998, [datil.].

GOMES, Maria José de Toledo. A interferência da alfabetização na sobrevivência das populações indígenas. *MS-CULTURA*, nº 3, set.out., 1983.

GOMES, Maria José de Toledo. *Aspectos sociolinguísticos da alfabetização de indígenas em idade escolar no posto indígena de Dourados na escola municipal “Francisco Meirelles”*. (Dissertação de Mestrado) – USP, Paraná. 1983.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GRUPIONI, Luis Donisete B. *A Educação escolar indígena no plano nacional de educação*. Brasília, 1997, [datil.].

_____. *Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB*. São Paulo, 1996, [datil.].

_____. *De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil*. Texto apresentado no 10º COLE. Campinas, 1995, [datil.].

GRUPIONI, Luis D. B.; FERREIRA, Mariana K. L. *O que é uma escola realmente indígena?* As sociedades indígenas brasileiras e a educação escolar. São Paulo: s/e, s/d, datil.].

GUIA CURRICULAR de 5ª a 8ª séries Escola Francisco Meireles. Dourados, [s/data, datil.].

GUIMARÃES, Paulo Machado. *A polémica do fim da tutela aos índios*. Brasília, 1996, [datil.].

HAMELINK, Cees J. Globalização e cultural do silêncio. In: HAUSSEN, Doris Fagundes (Org.). *Sistemas de comunicação e identidades da América Latina*. Porto Alegre: EDIPUCRS/INTERCOM, 1993.

HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e sociedade indígena*. São Paulo: Cortez, 1981.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*. Caxias do Sul: UCS, CICLO, 1978.

KREUTZ, Lúcio. *Identidade étnica e processo escolar*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

KÜPER, Wolfgang (Compilador). *Pedagogia intercultural bilingüe. Fundamentos de la educacion bilingüe*. Quito/Ecuador: P.EBI & Abya-Yala, 1993. (Série Pedagogia general y didactica de la pedagogia intercultural bilingüe, tomo V).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

LEITE, Arlindo de Oliveira. *Educação indígena tikuna*: livro didático e identidade étnica. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 1994.

LITTLE, Paul E. Espaço, memória e migração. Por uma teoria de reterritorialização. *Revista da Pós-Graduação em História da UNB*. Brasília, vol.2, nº 4, 1994.

LUCIANO, Gersen dos Santos. *Os povos indígenas e a educação na América Latina*. II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA (Texto apresentado). Campinas, set., 1994.

MAHER, Terezinha de Jesus. *Já que é preciso falar com os doutores em Brasília...* Subsídios para o planejamento de um curso de português oral em contexto indígena. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1990.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

MAZZOLENI, Gilberto. Evangelização e tradições indígenas: o caso guarani. *RBCS*, nº 26, ano 9, out., 1994.

MELIÀ, Bartomeu. A experiência religiosa guarani. In: MARZAL, Manuel M. et al. *O rosto índio de Deus*. São Paulo: Vozes, 1989, p. 293-357. (Série VII Desafios da religião do povo. Coleção Teologia e libertação).

_____. *Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença*. Assunção: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 1997, (datil.).

_____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *El Guaraní conquistado y reducido*. Biblioteca Paraguaya de Antropología, Assunção: CEADUC - Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica "N.S. de la Asunción", 1988.

_____. *El guarani: experiencia religiosa*. Asunción: CEADUC-CEPG, 1991.

_____. *El Paraguay inventado*. Asunción: CEPAG, 1997, p.49.

_____. *Elogio de la lengua guarani: contextos para una educación bilingüe en el Paraguay*. Asunción-Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 1995.

_____; GRÜNBERG, F.; GRÜNBERG, G. *Los Pái Tavyterã: Etnografía Guarani del Paraguay Contemporáneo*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, 1976.

MENSAGEIRO. *Educação X escola entre os povos indígenas*. Belém: CIMI Norte II, n. 49, fev./mar., 1988.

MESTERS, Carlos; SUESS, Paulo. *Utopia cativa: Catequese indigenista e libertação indígena*. Petrópolis: Vozes, 1986. (Coleção Teologia Orgânica 15).

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Reader's Digest/Melhoramentos, 2000.

MONSERRAT, Ruth. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. III ENCONTRO DE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS. Campinas: UNICAMP, 1999.

MONSERRAT, Ruth; EMIRI, Loretta (Orgs.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras/ Operação Anchieta, 1989.

MONTE, Nietta Lindenbergh. *Referenciais Curriculares Pedagógicos Indígenas – RCI*. I ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE PROJETOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Brasília, 1997 [datil.].

MONTEIRO, John Manoel. Os Guarani e a história do Brasil meridional. In: CUNHA, Manoela C. da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992, p. 475-478.

MOSONYI, Esteban Emilio. *Familia indígena y educacion intercultural bilingüe*. Apresentado no II CONGRESSO LATIIONAMERICANO DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE. Santa Cruz. Bolívia, nov., 1996.

MOYA, Ruth. *Heterogeneidade cultural e educação: encruzilhadas e tendências*. Quito: UNESCO, 1993.

NASCIMENTO, Adir C. *Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Marília.

_____. *Da despossessão entre terra e escrita: alfabetização no Mato Grosso do Sul*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados. 1991.

_____. *Educação escolar indígena: um estudo sobre o conceito de educação diferenciada*. Dourados, 1995. (Anteprojeto para doutorado - UNESP/Marília).

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *Ensaio em antropologia histórica*. (Prefácio de Roberto Cardoso de Oliveira). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *A crise do indigenismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. *Do índio ao brugre: o processo de assimilação dos Terena*. Prefácio de Darcy Ribeiro. 2.ed. ver. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. (Coleção Ciências Sociais).

_____. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

PAREDES, J. Bolívar Burbano. *Docencia bilingüe intercultural una especialización para nuestros días: una reflexión desde la “tecnología de la educación”*. Quito/Ecuador: Abya-Yala, 1994.

PAULA, Eunice Dias de. *1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina/MS*. Dourados, 1998, [datil.].

_____; AMARANTE, Elisabeth A.R. *Escolas indígenas e projetos de futuro* – CIMI e educação escolar indígena. Brasília: CIMI/ANE, 1998, [datil.].

_____. *Relatório docente* [disciplina “Fundamentos da educação”]. Dourados, julho 1999, [s/p, datil.].

PAULUS, Hilário. *Uma abordagem sobre os efeitos da escolarização tradicional de indígenas Guarani-Nandeva e Guarani-Kaiowa*. Dourados, 1997, [datil.].

PEREIRA, Levi M. *Parentesco e organização social Kaiowá*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. 1999.

PIRES, Valentim. *Discurso de Abertura do 1º ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MS*. Dourados, 1998, [datil.].

PROEIB/ANDES. *II Congresso latinoamericano de educacion intercultural bilingue, selección de documentos*. Santa Cruz de la Sierra, nov. 1996.

RAMOS, Alcida R. *Os direitos do índio no Brasil, na encruzilhada da cidadania*. Brasília: jul.1991, [datil.]. (Série antropologia 116).

_____. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.

ESCOLA GUARANI/KAIOWÁ. *Regimento*. Amambai/MS, 1992, [datil.].

8º ENCONTRO DOS PROFESSORES E LIDERANÇAS GUARANI E KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL-1997. *Relatório*. Dourados, set.,1997, [datil.].

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social*. 2.ed. São Paulo, 1989.

ROSSATO, Veronice e outros. *Processo de Construção e desenvolvimento do curso de magistério para os professores índios Kaiowá e Guarani do MS*. Campo Grande: UCDB/UFMS/Diocese de Dourados, 1997, [datil.].

_____; NANTES, Anari Felipe. (coord.). *Censo escolar Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: MEC/UCDB/UFMS/Diocese de Dourados, 1999, [datil.].

_____. *A luta pela educação escolar diferenciada entre os Kaiowá e Guarani do MS*. Texto apresentado no 1º ENCONTRO DE PESQUISADORES SOBRE POPULAÇÕES INDÍGENAS NO CENTRO-OESTE. Campo Grande: UCDB, set., 1996, [datil.].

ROSSATO, V. *Proposta de regimento escolar das escolas Guarani Kaiowa*. Dourados: Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá do MS. Dourados, 1995, [datil.].

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, vol. 1, 2000.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A. de; SILVEIRA, Maria L. (Orgs.). *Território globalização e fragmentação*. 4.ed. São Paulo: UCITEC/ANPUR, 1998.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. 3.ed. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1974. [1ª ed. 1954].

SECCHI, Darci (Org.). *Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar*. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Indigenista. Cuiabá, 1997.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução Laureano Pelegrini. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D.B. A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.

SILVA, Petronilha e GONÇALVES, Beatriz. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. *Cadernos CEDES* 32 – Educação e diferenciação cultural – negros e índios. São Paulo: Papirus, 1993, p.28 e 30.

SUESS, Paulo. *Cálice e cuia*. - crônicas de pastoral e política indigenista. Petrópolis: Vozes/CIMI, 1985.

_____. *Em defesa dos povos indígenas*. Documentos e legislação. São Paulo: Loyola, 1980.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana K. Leal. *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, FAPESP e MARI, 2001, p.157-195.

TEIXEIRA, Raquel Alessandre. *O resgate da educação indígena*. Palestra proferida na CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS - Paineis Compromissos Constitucionais. Brasília, 1993. [datil.].

TSUPAL, Nancy A. Educação indígena bilíngüe ... In: CAPACLA, M. V. *O debate sobre a educação indígena no Brasil*, 1995.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ ALB, 2001.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. In: *Educação, Sociedades e Culturas*, nº 12, 1999.

VIETTA, Katya. *Mbya: Guarani de verdade*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1992.

_____. Programa Kaiowá e Guarani: algumas reflexões sobre antropologia e prática indigenista. *Multitemas* – Periódico das Comunidades Departamentais da UCDB. Campo Grande/MS: UCDB, nº 4, out., 1997.

_____. *Sociedades indígenas: algumas das velhas e das novas representações*. Campo Grande, 2000, [datil.].

WENCESLAU, Marina Evaristo. *O índio Kaiowa e a comunidade dos brancos*. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BENITES, Eliel. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

EMGC - Equipe Mapa Guarani Continental. Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande, MS, Cimi, 2016.

<https://www.socioambiental.org/pt-br/mapas/mapa-guarani-continental-2016>. Visualizado em agosto de 2019.

PEREIRA, Levi Marques. 2016. *Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado*. Dourados, MS: Ed. UFGD.

PEREIRA, Levi Marques. 2007. Mobilidade e Processos de Territorialização entre os Kaiowá atuais. In: *Revista eletrônica História em Reflexão* (UFGD).

PEREIRA, Levi Marques. 2004. *Imagem Kaiowá do Sistema Social e seu entorno*. Tese de Doutorado em Antropologia Social – PPGAS/USP, São Paulo.

PEREIRA, Levi Marques. 1999. *Parentesco e Organização Social Kaiowá*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

GLOSSÁRIO¹

Angüe – a alma do corpo ou “alma penada” (Em Guarani não há necessidade de usar trema na letra “ü”. Usei apenas para evidenciar a necessidade de pronunciar a letra “ü”.)

Ára porã – bom tempo

Arete / Araguyje – tempo/espço verdadeiro

Aty – reunião; *Aty Guasu* – grande reunião, assembleia, Assembleia Geral dos Guarani e Kaiowá em MS

Ayvu – primeiro canto sagrado; sabedoria das divindades; também é entendida como alma

Guacho – criança criada por terceiros (parentes ou não parentes)

Jeroky – dança; *Jajeroky* – vamos dançar

Joayhu – amor mútuo

Joja – reciprocidade

Karai – refere-se ao não-índio

Kuatia reko – modo de ser construído pela escola ou pelo mundo dos não índios

Kunumi pepy – ritual de iniciação do menino Kaiowá

Kyreÿ - disponibilidade

Marangatu – tudo o que é sagrado

Mborahéi ou porahéi – cantar ou dizer belas palavras

¹ Desenvolvido pela autora.

Mbya - Nome de uma das etnias do tronco Tupi Guarani presente no Brasil (menos em MS) e no Paraguai

Ñande reko – “nosso sistema de vida”, “nosso sistema tradicional de viver” (jeito próprio de viver dos Kaiowá e Guarani)

Ñanderu/nhanderu – homem xamã, sacerdote, rezador, curandeiro e mestre tradicional

Ñandesy/nhandesy – mulher xamã, rezadora, curandeira e mestra tradicional

Ñandéva – Nome de uma das etnias do tronco Tupi Guarani presente no Brasil (em todos os Estados) e no Paraguai

Ñane Retã – nosso território, território Guarani e Kaiowá

Nde japu – você mente

Nde mbarete – você é bruto

Ñeẽ – palavra originária, alma, origem de tudo

Ñeẽ joja – palavras justas

Ñeẽ porã – boas palavras

Ñenupã, ñorairõ, jeahe’i – modos de ser irado, raivoso

Nhanderoga, ñande róga – nossa casa

Oguata – caminhar, peregrinar, deslocar-se, migrar

Oñoñeẽ - mútua palavra

Ore – nós, nosso; **Oréva** – um dos nossos

Pa’i – xamã, sacerdote entre os Kaiowá

Pãi/Kaiowá ou **Pãi Tavyterã** ou **Kaiowá** – Nomes de uma das etnias do tronco Tupi Guarani presentes no MS e no Paraguai

Pepy – festa

Py’a guapy – paz

Py’a potĩ – coração limpo, puro, sem falsidade

Teko – vida, jeito de viver, cultura

Teko joja - justiça

Teko katu – modo verdadeiro de viver, segundo os preceitos do *marangatu*

Teko marangatu – modo de ser religioso; religião tradicional; espiritualidade guarani e kaiowá

Teko ñemboro'y – serenidade

Teko porã – bom modo de ser e de viver; jeito de ser bom, bonito, agradável

Teko rei – viver à toa

Teko ro'y – esfriar os ânimos, ser calmo, moderado, não violento, ser bondoso, afável, “negociador”

Teko vai – modo ruim de viver; modo de ser mau, truculento, ter maus comportamentos

Tekoaruvicha – *tekoha* (aldeia) + *ruvicha* (líder) = líder do *tekoha*

Tekoha – lugar onde os Guarani e Kaiowá podem viver seus costumes e valores; lugar onde se vive o *teko*

Tekopyahu – modo novo de viver

Tekoyma – modo de ser antigo ou tradicional dos Kaiowá e Guarani

Tembeta – vareta fina, feita da resina de uma árvore sagrada, usada no furo labial do homem Kaiowá

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos indígenas, 20, 31, 103, 104,
110, 150
Ára Verá, 20, 21, 48, 55, 66, 99, 111,
114, 119, 123, 124, 154, 168, 192,
222, 224
áreas indígenas, 31, 39, 41, 82, 86,
99, 102, 105, 106, 107, 113, 124,
153, 154, 158, 161, 163, 167, 168,
214
assimilacionista, 81, 83, 84, 100,
132, 135, 195, 201
autodeterminação, 82, 84, 93, 97

B

bilinguismo, 26, 89, 90, 96, 210
bilinguismo cultural, 26, 210
branco, 32, 48, 92, 110, 117, 118,
121, 132, 135, 143, 146, 147, 150,
161, 162, 165, 166, 168, 173, 174,
175, 179, 181, 184, 187, 189, 191,
193, 195

C

cacique, 29, 32, 46, 57, 61, 62, 63,
67, 74, 77, 138, 172, 174, 178,

179, 180, 181, 183, 187, 193, 194,
195
capitão, 32, 40, 60, 141, 159, 168,
189
“cerco cultural”, 195
“civilizados”, 26, 27, 210
colonizadores, 31, 36, 37, 44, 45,
126, 157
comunidade, 9, 27, 28, 29, 30, 37,
40, 44, 46, 60, 61, 63, 66, 68, 69,
70, 71, 73, 75, 77, 86, 88, 89, 90,
92, 93, 98, 103, 104, 106, 112,
113, 115, 117, 120, 121, 133, 134,
138, 139, 140, 141, 142, 144, 147,
149, 155, 157, 158, 159, 160, 161,
162, 165, 167, 168, 170, 172, 185,
187, 195, 206, 207, 212, 252
Conselho Indigenista Missionário,
CIMI, 17, 21, 25, 43, 71, 84, 85,
87, 96, 98, 112, 122, 125, 130,
153, 163, 239, 241, 242, 243, 248,
249, 251
Constituição, 17, 18, 29, 94, 95, 98,
122, 241
crente, 32, 63, 86, 179, 180, 181

D

diálogo intercultural, 27, 82, 90, 93,
142, 145, 192, 195, 206, 208, 211,
212
direitos, 18, 92, 94, 95, 96, 111, 126,
135, 138, 140, 143, 146, 170, 202,
220, 225, 243, 250

E

educação escolar indígena, 29, 31,
95, 96, 113, 119, 221, 224, 243
educação indígena, 70, 71, 88, 126,
219, 252
emprego, 26, 28, 52, 54, 131, 132,
133, 146, 156, 158, 159, 160, 161,
162, 164, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 201, 203, 206, 207, 208
escolarizados, 27, 28, 29, 30, 31, 41,
47, 53, 57, 62, 63, 77, 127, 129,
130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
139, 141, 142, 143, 144, 145, 150,
151, 152, 154, 155, 157, 158, 159,
160, 161, 162, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 171, 172, 173, 174, 176,
177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,
184, 186, 187, 188, 189, 190, 193,
196, 202, 203, 204, 205, 206, 207,
208, 209, 210, 211, 212
escolas, 19, 29, 31, 50, 70, 81, 83, 84,
86, 88, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 107, 108, 109,
111, 112, 113, 114, 115, 117, 118,
120, 123, 124, 125, 149, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 163, 164, 189,
193, 195, 203, 210, 214, 219, 221,

223, 225, 226, 227, 231, 232, 241,
242, 244, 251
escolas alternativas, 113, 118
exclusão, 87, 147

F

fazendeiros, 41, 104
futuro, 28, 29, 30, 31, 45, 46, 47, 52,
69, 71, 77, 82, 87, 120, 121, 126,
130, 131, 136, 139, 158, 162, 163,
167, 168, 169, 170, 189, 193, 195,
202, 206, 210, 240, 248, 249

G

guarani, 17, 18, 19, 21, 25, 29, 36,
38, 39, 42, 44, 45, 48, 50, 51, 55,
56, 57, 61, 66, 67, 68, 70, 72, 77,
96, 99, 103, 106, 107, 108, 109,
111, 113, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 124, 127, 129, 130,
134, 140, 145, 146, 152, 154, 156,
160, 168, 170, 171, 172, 173, 176,
178, 186, 188, 193, 194, 196, 206,
208, 210, 218, 226, 242, 243, 247,
251, 257

H

homogeneização, 95, 148, 182

I

identidade étnica, 26, 28, 30, 31, 52,
53, 64, 89, 91, 94, 97, 132, 146,

148, 172, 177, 183, 186, 202, 203,
204, 205, 209, 246

Igreja Católica, 25, 39, 84

igrejas, 20, 26, 27, 43, 44, 46, 52,
112, 164, 176, 178, 179, 186, 190,
193, 194, 196, 209

índigena, 18, 20, 25, 26, 29, 31, 35,
40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 53, 55,
66, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102,
103, 104, 106, 107, 108, 109, 111,
112, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 125, 126, 130,
133, 134, 137, 139, 142, 143, 144,
145, 149, 150, 152, 153, 157, 158,
159, 161, 164, 166, 170, 172, 173,
176, 179, 180, 181, 182, 183, 189,
190, 191, 192, 193, 201, 202, 203,
204, 205, 208, 211, 212, 219, 220,
221, 222, 223, 224, 225, 226, 229,
231, 232, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 249, 251,
252

índios, 20, 25, 26, 27, 29, 37, 38, 40,
42, 43, 46, 52, 54, 58, 74, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103,
104, 107, 108, 112, 114, 115, 116,
117, 118, 119, 120, 122, 123, 124,
125, 131, 132, 134, 137, 143, 147,
148, 149, 151, 153, 155, 156, 157,
158, 162, 163, 164, 170, 171, 172,
176, 182, 185, 193, 194, 195, 201,
202, 209, 211, 212, 239, 242, 243,
245, 246, 248, 250, 251, 255

infância, 25, 70, 170, 192, 196

integracionista, 17, 18, 38, 81, 83,
84, 92, 100, 108, 135, 137, 151,
152, 174, 193, 195, 201, 210

K

Kaiowá, 5, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 39,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
87, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103,
106, 108, 110, 111, 112, 115, 118,
119, 120, 121, 124, 125, 127, 129,
131, 133, 135, 138, 139, 140, 141,
145, 149, 150, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 161, 162, 163,
164, 165, 167, 169, 172, 175, 177,
178, 179, 181, 182, 183, 184, 185,
186, 187, 188, 189, 190, 191, 192,
193, 194, 195, 201, 202, 203, 204,
207, 209, 210, 211, 212, 214, 218,
223, 224, 229, 239, 240, 241, 243,
245, 250, 251, 252, 255, 256, 257

L

“letrados”, 27, 129, 174, 178, 182,
183, 185, 186, 205, 207, 210

língua Guarani, 18, 27, 32, 89, 107,
112, 117, 145

língua materna, 100, 107, 112, 113,
122, 145

línguas indígenas, 82, 83, 85, 89,
107, 219, 248

luta pela terra, 49, 167, 173, 190,
202, 208

M

matemática, 109, 142, 148, 205
Mato Grosso do Sul, 17, 25, 28, 30,
31, 35, 36, 39, 48, 87, 88, 99, 100,
102, 111, 112, 118, 119, 120, 122,
123, 152, 156, 201, 222, 223, 227,
241, 242, 243, 249, 250
migrantes, 37
mudanças culturais, 28

Ñ

ñande reko, 26, 28, 31, 36, 37, 45,
46, 47, 50, 55, 56, 57, 58, 61, 71,
72, 76, 172, 177, 195, 196, 212

N

não-indígena, 29, 93
não-lugar, 63, 131, 132, 204
negociação cultural, 91, 135, 136,
140, 143, 176, 177, 203, 204, 205,
206, 209, 210, 212

O

oguata, 42, 50, 67, 163
organização social, 26, 95, 250
Organizações Não Governamentais
ONGs, 39, 112, 122, 123, 124,
164

P

pluralista, 18, 82, 92, 113, 148, 201,
210, 211
políticas escolares, 81
políticas públicas, 18, 20, 83, 89, 94,
97, 201, 219, 222
português, 81, 88, 89, 96, 100, 107,
108, 109, 115, 117, 122, 130, 132,
141, 142, 143, 144, 145, 146, 148,
149, 186, 203, 205, 206, 240
povos indígenas, 18, 25, 35, 71, 81,
83, 84, 87, 94, 95, 97, 98, 100,
125, 126, 130, 150, 192, 201, 211,
220, 221, 222, 223, 224, 225, 226,
244, 247, 248, 252
professores, 5, 17, 18, 19, 20, 21, 25,
27, 42, 48, 49, 53, 54, 56, 57, 61,
64, 66, 67, 72, 73, 75, 76, 93, 96,
99, 100, 101, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 110, 111, 112, 113, 114,
115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 137, 138, 147, 154,
156, 158, 161, 164, 173, 178, 194,
202, 207, 211, 221, 223, 224, 225,
226, 232, 239, 240, 241, 242, 244,
250, 251, 252
professores indígenas, 17, 18, 19,
20, 25, 27, 48, 93, 96, 99, 111,
113, 114, 116, 118, 123, 124, 156,
178, 207, 211, 221, 222, 223, 224,
225, 240, 241, 242, 244, 251

Q

qualidade de vida, 26, 28, 30, 41, 44,
58, 131, 154, 157, 158, 163, 164,
165, 167, 169, 203, 206, 207, 211

R

realidade sociocultural, 25
religião, 26, 27, 40, 43, 48, 50, 53,
56, 57, 59, 61, 62, 69, 71, 72, 73,
76, 109, 143, 176, 178, 179, 180,
181, 186, 187, 190, 191, 193, 194,
209, 247, 257
reservas, 39, 40, 41, 42, 50, 60, 68,
87, 102, 108, 110, 131, 164, 171,
202
ressignificação, 52, 189, 190, 192,
196, 208, 210

reza, 46, 49, 57, 61, 62, 64, 65, 69,
73, 179, 180, 184, 190, 191, 194,
196, 212
rezador, 32, 57, 179, 181, 256
Rio Grande do Sul, 25, 252

S

“ser alguém na vida”, 137, 171, 174,
206, 208
sistema tradicional, 37, 44, 45, 49,
50, 59, 75, 172, 174, 176, 177,
183, 186, 188, 189, 194, 202, 203,
208, 209, 210, 211, 212, 256

T

teko katu, 26, 28, 59, 60

"Veronice traz importantes dados históricos sobre o surgimento do movimento dos professores kaiowá e guarani. Apresenta seus embates e suas conquistas iniciais, no empenho que se desdobra até os dias atuais para que o Estado assegure e proporcione a formação específica para os professores indígenas.

Grande esforço é despendido na identificação das concepções kaiowá e guarani a respeito dos conhecimentos a serem veiculados na escola, e que, crê-se, possibilitariam transitar, conectar e, às vezes, opor o sistema de conhecimento kaiowá e guarani – **ava reko** – e o sistema de conhecimento da sociedade nacional – **karai reko** –, o que faz da escola um campo marcado por conexões e articulações cosmopolíticas. Nesse sentido, o livro expõe e analisa as expectativas de lideranças, professores, pais e alunos em torno do processo de escolarização, que produz o que os Kaiowá e o Guarani identificam como letrado.

A reflexão é conduzida principalmente a partir da interlocução com os professores indígenas que atuaram como principais protagonistas no processo. Assim, Veronice vai tecendo a rede de significados e percepções que gravitam em torno da escola."

– LEVI MARQUES PEREIRA

