

VERONICE LOVATO ROSSATO

**OS RESULTADOS DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS
KAIOWÁ E GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL –
“SERÁ O *LETRAO* AINDA UM DOS NOSSOS?”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Antonio Jacó Brand

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE - MS

2002

**SERÁ O *LETRAO* AINDA UM DOS NOSSOS?” OS RESULTADOS DA
ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS KAIOWÁ E GUARANI NO MATO
GROSSO DO SUL**

VERONICE LOVATO ROSSATO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Jacó Brand

Prof^a. Dr^a. Clacy Zan

Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento

Dedico este trabalho aos meus amigos e colegas/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.

Agradeço a todos os que acreditaram em mim, me incentivaram e me ajudaram a realizar este trabalho.

Agradeço especialmente ao meu irmão Nivaldo, à UCDB e ao meu orientador pelo apoio que recebi.

Também agradeço às minhas queridas filhas, pela sua existência, sem a qual 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

ROSSATO, Veronice Lovato. Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o *letrao* ainda um dos nossos?”. Campo Grande, 2002, 185p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto da escola na vida dos Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul, isto é, verificar o papel da escola em sua dinâmica cultural, investigando até que ponto os escolarizados seguem identificando-se com sua etnia, com seu modo-de-ser tradicional, senão na cultura material, pelo menos no imaginário. Para isso, são analisadas as concepções que os Kaiowá/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, tendo como referência temas como qualidade de vida, mudanças culturais, valorização e preservação da identidade étnica, sua aceitação enquanto “letrado”(*letrao*), por parte da família e da comunidade, entre outros. A escolha dos informantes da pesquisa recaiu, principalmente, sobre sujeitos que passaram por escola, atingindo os de maior escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: educação escolar indígena, cultura kaiowá/guarani e interculturalidade.

ROSSATO, Veronice Lovato. Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o *letrao* ainda um dos nossos?”. Campo Grande, 2002, 185p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This work has to intention to analyze the impact of school in Kaiowá/Guarani - South Mato Grosso. That is, verify the role of school in your cultural dynamics, investigating until point scholars follow identifying themselves with their culture, with them traditional way-of-been. For that, they are analyzed the conceptions that Kaiowá/Guarani in general and particularly scholars have about their lives and how they are re-elaborated in function of their existences (in individual, family and community level), mostly school, having as subjects reference as: life quality, cultural changes, valorization and preservation of the ethnic identity, them acceptance while “learned”, by the family and of the community, among others. The informers choice of the research were, mainly, with the students had been passed by school, reaching of the ones of the higher education.

Key-words: indigenous school education, Kaiowá/Guarani culture, cross-culture.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	- Mapa de localização das áreas Kaiowá/Guarani	169
Anexo II	- Escolas no contexto dos Kaiowá/Guarani	171
Anexo III	- Quadro dos dados gerais dos escolarizados.....	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
OS KAIOWÁ E GUARANI	8
1.1 Contexto histórico.....	8
1.2 Modo de ser e de viver tradicional dos Kaiowá/Guarani – “ <i>ñande reko</i> ”	18
1.2.1 Identidade.....	21
1.2.2 Espiritualidade.....	30
1.2.3 Educação indígena.....	37
CAPÍTULO II	
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS, SEUS MODELOS E SUAS LEIS	45
2.1 Uma escola para os índios	45
2.2 Uma escola dos índios – um novo paradigma	53
2.3 A educação escolar no contexto dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul.....	61
CAPÍTULO III	
OS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KAIOWÁ/ GUARANI	84
3.1 A escola segundo os escolarizados kaiowá/guarani.....	84
3.1.1 O papel da escola	85
3.1.2 A imagem do “letrado”	90
3.1.3 Os conteúdos, habilidades e competências da escola	95
3.1.4 A escola, o trabalho e a qualidade de vida	108
3.1.5 O futuro dos filhos.....	118
3.1.6 A influência da escola sobre o sistema kaiowá/guarani	120
3.2. A escola segundo os mais velhos kaiowá/guarani.....	139

CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
ANEXOS	168

VERONICE LOVATO ROSSATO

**OS RESULTADOS DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS
KAIOWÁ E GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL –
“SERÁ O *LETRAO* AINDA UM DOS NOSSOS?”**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE - MS

2002

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/Guarani¹ do 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/Guarani pela construção de uma educação escolar de acordo com a sua realidade sócio-cultural, começando pela formação de professores indígenas, atividade na qual estou até hoje, agora como professora concursada da rede estadual de ensino, atuando num curso de nível médio para habilitação de professores kaiowá/guarani.

Não é uma história linear, mas cheia de tensões e conflitos, de ambigüidades 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

¹ Estas duas etnias pertencem à grande nação *Guarani*, da qual fazem parte as três parcialidades atuais: os *Mbyá*; os *Ñandéva* ou *Ava Chiripá* que, no Mato Grosso do Sul, se autodenominam simplesmente *Guarani*; e os *Kaiowá* que, no Paraguai, se autodenominam de *Pãi Tavyterã*. Alguns autores também incluem os *Chiriguano*, da Bolívia, como uma parcialidade *Guarani*. Para a ortografia das etnias uso maiúsculas quando estas palavras forem sujeitos (ex.: os Kaiowá/Guarani) e minúsculas quando forem adjetivos (ex.: professores kaiowá/guarani).

de sua história, pela própria via escolar, coisa antes jamais vislumbrada. Até então – como ainda hoje em 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-indígena veiculava junto aos índios, e sim passava a idéia sedutora de que a escola lhes daria a possibilidade de alcançar o mesmo status social e econômico dos *brancos*³, de “melhorar de vida”, de “ser alguém”, de “arranjar um emprego”, de serem, enfim, “civilizados”, discurso presente até hoje 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/Guarani já dura mais de 70 anos, parecia “óbvia” a hipótese de que a educação escolar para os Kaiowá/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/Guarani (religião, língua, valores, comportamento e organização social tradicionais), levando os índios a rejeitarem esse *teko katu* e, mais, a sua própria identidade étnica, afastando-se, inclusive, de suas comunidades, e procurando integrar-se ao modo de vida da sociedade envolvente.

Por outro lado, apesar das tentativas de implantar uma escola indígena específica, gerenciada pelos próprios Kaiowá/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 bilingüismo cultural⁴. Então, seria a escola uma instituição inútil?

Durante este tempo de convivência com os Kaiowá/Guarani, principalmente junto aos professores indígenas, enquanto ia conhecendo-os mais, penetrando em sua

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-índios, independente da raça a que pertencem.

⁴ Bilingüismo cultural é a situação em que a pessoa se utiliza de dois códigos culturais, não necessariamente na mesma intensidade, nem ao mesmo tempo. Pode ser entendido também como “diálogo intercultural” ou, simplesmente, “interculturalidade”.

intimidade cultural, percebia, porém, que havia algo que escapava ao controle das instituições, gerando outra hipótese, contrária à primeira: os Kaiowá/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 afirma Meliá (1991), segundo o qual, apesar de tanto tempo de imposição destas políticas, visando a descaracterização e a extinção dos índios e de suas culturas, principalmente através da escola e das igrejas, os Kaiowá/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 ambigüidades, percebi a necessidade de fazer uma investigação mais aprofundada sobre o resultado da escola para os Kaiowá/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/Guarani: Como vivem os escolarizados hoje e como se relacionam com a sua família? Como educam seus filhos? Continuam identificando-se como Kaiowá/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 atual? Como passam a ser tratados pelos seus patrícios 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 Kaiowá/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 quê 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/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/Guarani do Mato Grosso do Sul. Ou seja, propus-me a verificar o papel da escola no processo da dinâmica cultural dos Kaiowá/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 imaginário⁶. Para isso, analisei as concepções que os Kaiowá/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” (*letrao*), pela sua família e comunidade.

A escolha dos informantes da pesquisa recaiu, principalmente, sobre sujeitos que passaram pela escola, de preferência com maior escolaridade. A maior parte dos escolarizados é ex-alunos das primeiras turmas (1983-1987) do ensino fundamental completo, formadas na Escola Francisco Meireles, da Missão Evangélica Caiuá⁷, em Dourados. Outros são egressos de outras escolas da região. Nestes casos, já decorreu tempo razoável para que tenham encaminhado um “futuro” para eles e para suas famílias. O modelo escolar destas escolas, na época em que estes alunos as freqüentaram, refletiam a política colonialista, que busca integrar os índios à sociedade nacional. Os demais sujeitos escolarizados são ex-alunos da Escola Guarani/Kaiowá da Reserva de Amambai, que

⁵ As expressões “tradicional” ou “tradição” estão sendo consideradas, neste trabalho, como aquele modo de ser, próprio dos Kaiowá/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/Guarani, *ñande reko*, 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, ... ressignificadas*” (Secretaria de Estado de Educação/MT, 1997, p. 28-29). Não se trata, portanto, de algo estático no passado, mas constantemente reinventado pelos falantes.

⁶ Segundo conceito formulado, oralmente, por Maria de Lourdes Beldi (2002), “imaginário” são as representações que determinam a subjetividade cultural de um indivíduo ou de um grupo.

⁷ 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).

passou a oferecer Ensino Fundamental completo a partir de 1993. Esta é uma escola indígena, que pretende ser “diferenciada”⁸, 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 escolarizadas ou com muito pouca escolaridade, entre os quais alguns *capitães* e *ex-capitães*, além de *caciques* kaiowá/guarani⁹. Alguns destes informantes 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/guarani, para detectar seu pensamento a respeito da escola em suas vidas, sua influência no modo-de-ser e de viver tradicional, em sua identidade étnica¹⁰, 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/guarani.

Foram realizadas um total de 41 entrevistas com escolarizados, dos quais, 16 continuaram os estudos além do ensino fundamental. O destaque para a escolha dos informantes é que estes escolarizados são os primeiros que atingiram maior nível de escolaridade entre os Kaiowá/Guarani no 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.

⁸ 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*”.

⁹ *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.

¹⁰ 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.

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/Guarani dizem está influenciado pelo lugar que eles ocupam no tempo e no espaço histórico e geográfico, considerando seus referenciais culturais e suas relações internas e externas. Este lugar ocupado pelos Kaiowá/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/Guarani atuais do Mato Grosso do Sul, situando o processo de confinamento territorial e cultural a que foram submetidos pela sociedade envolvente, cuja lógica não é a mesma que a deles. Esclarece também as conseqüências deste processo em seu modo de ser e de viver (*ñande 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 está inserida, considerando a conjuntura histórica educacional do Brasil e do 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/Guarani. Para ilustrar estas práticas, é descrito o contexto das duas escolas em áreas indígenas que oferecem ensino fundamental completo a alunos indígenas: a Escola Francisco Meireles, de Dourados (durante a década de 80), e a Escola Guarani/Kaiowá Coroa Sagrada, de Amambai (durante a década de 90), que são também as escolas por onde passou a maioria dos escolarizados informantes desta pesquisa.

No terceiro capítulo são analisados os resultados da escola junto aos Kaiowá/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, tento responder a questão proposta no título do trabalho: “Será o *letrao*¹¹ ainda um dos nossos?”, ou seja, continuam os escolarizados identificando-se como Kaiowá ou Guarani?

Determinados termos usados pelos informantes, tais como *cacique*, *rezador*, *capitão*, *crente*, *branco* e outros, além das palavras ou expressões na língua Guarani, estão escritos em *itálico*.

¹¹ “*Letrao*” é expressão usada pelos Kaiowá/Guarani para identificar o “letrado”, ou seja, o escolarizado.

CAPÍTULO I

OS KAIOWÁ E GUARANI

1.1 Contexto Histórico¹²

Os Guarani¹³ vivem hoje espalhados pelo Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil. São divididos em três grupos: os *Mbyá*, no litoral, com uma população estimada 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; e os *Pãi Tavvyterã* ou *Kaiowá*, no Paraguai e Mato Grosso do Sul. Estes últimos são cerca de 35 a 40 mil pessoas, dos quais 24.523 (Rossato e Nantes, 1999, p. 15) residem 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.

Os atuais Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul são considerados descendentes dos *Itatim*, “descobertos” em 1548. Os que não foram atingidos pelos “encomendeiros”¹⁵, ou pelos bandeirantes, ou reduzidos nas Missões pelos 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*” (MELIÁ, GRÜMBERG e GRÜMBERG, 1976, p. 168). São aqueles Itatin que “*habian escapado a*

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.

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).

la historia colonial, aunque puedan haber sentido y sufrido sus ramalazos” (MELIÁ, 1992, p. 241), 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 do Mato Grosso do Sul, região da Grande Dourados (até o Rio Apa), numa área de, aproximadamente, 40 mil km², habitat dos Pãi/Kaiowá, 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/Guarani viviam em aldeias - *tekoha* - que 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/Guarani -, ou ainda “*o lugar e o meio em que se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani*” (MELIÁ, 1989, p. 336), e “*fundador de sua identidade*” (BRAND, 1997, p. 124). Este lugar específico, para ser viável, supõe uma terra específica, 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, e mais mata, capoeira ou campo e água. A terra é para os Kaiowá/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.

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

¹⁷ *Nosso sistema* é uma expressão usada pelos próprios Kaiowá/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).

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

¹⁹ A roça é 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 possa se recuperar.

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 é 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/guarani.

Com objetivo de liberar as terras para a colonização, de 1915 a 1928, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio - órgão do governo federal²¹) reservou oito pequenas áreas de terra para os Kaiowá/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-Ñandéva 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/Guarani. Primeiro foi a

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).

²¹ O SPI foi criado em 1910 e extinto em 1967, surgindo, então, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), 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”.

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 Kaiowa/Guarani podiam ficar tranqüilos em suas terras; mas concluído o desmatamento, eram simplesmente 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/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 torna insuportável quando, a partir da década de 1970, com a segunda migração de gaúchos para esta região, começa 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 ONGs (organizações não governamentais), que começa a luta para interromper essa prática histórica. Após muitos anos de expulsões e retornos, finalmente, em 1984, duas comunidades kaiowá conseguem o reconhecimento de suas terras, as primeiras demarcadas depois de 1928. Desta data até hoje, os Kaiowá/Guarani já recuperaram 15 áreas tradicionais, perfazendo um total de 23 áreas, o que equivaleria a 47.728 hectares (CIMI/CPI/SP, 2000, p. 15-17), se os processos estivessem concluídos e os índios com a posse plena das terras. Reivindicam mais 110 áreas tradicionais (Brand, 1997, p. 302-338), das quais, cinco áreas aguardam providências da Funai (Ver mapa das áreas indígenas dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul em anexo).

²⁴ O Panambizinho é uma área de 60 hectares, equivalente a dois lotes da CAN, 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.

A falta de terra é, obviamente, o grande problema para os Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul. O impasse maior para o modo específico dos Kaiowá/Guarani está nas oito reservas demarcadas até 1928, onde hoje se encontra a população das dezenas de aldeias destruídas durante as últimas décadas. É justamente nestas reservas que os índices de suicídios de jovens 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/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*²⁵ se sobrepõem aos líderes religiosos (*caciques/rezadores*), mas não conseguem ‘administrar’ as reservas e resolver os problemas hoje ali existentes. Antes, os *tekoharuvicha* garantiam seu poder com apoio da parentela que formava o *tekoha*. Mas sua autoridade era baseada no prestígio adquirido pelo serviço prestado à comunidade e através da oratória e do convencimento e não da coerção. Hoje os *caciques/rezadores* estão acuados e desprestigiados, principalmente por causa do esfacelamento da família extensa que lhes dava sustentação²⁶. Por outro lado, o poder e o prestígio dos *capitães*²⁷ 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 escolarizados, os quais estão disputando com os capitães mais tradicionais, e utilizando novos parâmetros de legitimidade, tais como a eleição através do voto²⁸, e não mais o consenso, como era a prática tradicional.

²⁵ 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 legitimada por muitos funcionários da FUNAI até hoje.

²⁶ Na aldeia do Panambizinho, onde, apesar das condições adversas, estão reunidas duas grandes famílias, os chefes religiosos mantêm suas funções e seu prestígio e ainda acontecem as grandes festas kaiowá, principalmente o *kunumi pepy*.

²⁷ 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, muitos já apelam para a polícia local da cidade mais próxima.

²⁸ Esta prática está sendo 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.

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/guarani. A mata desapareceu por completo, sendo substituída pelo colônio ou braquiária²⁹, 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, ocorrendo dentro das reservas problemas de concentração fundiária, especialmente em Dourados, enquanto que para alguns índios só sobra um pequeno lote do tipo urbano. Também começa a se disseminar pelas áreas indígenas a prática da compra e venda de lotes de terra.

Assim, com o comprometimento das condições que viabilizariam a economia própria dos kaiowá/guarani, a miséria, a fome, as doenças e a violência tomam conta de muitas famílias, que, aliadas às alterações no sistema de chefia tradicional, vem gerando, cada vez mais, uma estratificação social entre os Kaiowá/Guarani, algo inimaginável no *tekoyma*.

“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/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

²⁹ Tipos de capim próprios para o gado, plantados nas fazendas.

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 e braquiárias e, nos últimos anos, nas usinas de álcool. Como consequência do assalariamento compulsório, a ausência prolongada dos pais de família³⁰, provoca o desencadeamento de rupturas dentro da estrutura familiar tradicional e da sociedade como um todo, pois a família é a unidade básica da sociedade kaiowá/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 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 as destilarias, abandonando a escola. Verifica-se o aumento da incidência de prostituição e de estupros.

Até a década de 1970, a religião kaiowá/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/Guarani com o sobrenatural, afetando a religião tradicional, “*último refúgio de resistência kaiowá/guarani*” (BRAND, 1997, p. 205). Cresce, em contrapartida, o ingresso em igrejas neopentecostais³¹, 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

³⁰ Algumas usinas empregam exclusivamente mão-de-obra indígena. Em 1997 saíam em média 200 a 250 trabalhadores kaiowá/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), no Sassoró em 1998, 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 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). Como ainda “sobra” número dos que saíam para o “contrato”, os outros homens da lista, provavelmente eram menores de 15 anos.

³¹ 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.

indicativos do caráter de exterioridade dessa nova fé: roupas melhores, casas e móveis no padrão não-indígena, aparelhos de som e TV e, ultimamente, telefones celulares. Uma vez que a situação econômica nas comunidades kaiowá/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 agüentar 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 Lindo³². Em seu depoimento, Elieser Martins 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 regional³³, provoca um grande descompasso em relação às bases concretas da economia, dos valores e da cosmovisão da sociedade tradicional kaiowá/guarani, provocando desequilíbrios e rupturas. Um exemplo disso é fornecido por Bandeira (Secretaria de Estado de Educação/Mato Grosso, 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”.

³² Conversa ocorrida em dez/2000, na reserva Porto Lindo.

³³ 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 a dentro, 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 marangatu*³⁴, vai cedendo lugar ao *tekopyahu*, que representa aos olhos dos Kaiowá/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/guarani*. Este não é caso dos sujeitos desta pesquisa.

A situação da língua ilustra este quadro: Batista (Terra Indígena, 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 da pesquisa são a terceira geração desta 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, desacreditando e depreciando o sistema indígena. Entre os que se enquadram neste “perfil”, alguns entendem que ainda têm a chance de “voltar” para as vivências culturais tradicionais, conforme falaram vários informantes desta pesquisa.

No entanto, aqueles que já foram educados desde pequenos, antes mesmo da escola, no novo sistema (*tekopyahu*), principalmente nas novas igrejas, estes, a meu ver,

³⁴ Estes conceitos são analisados melhor no ítem 1.2 deste capítulo, onde está descrito o modo de ser kaiowá/guarani.

não mais teriam condições de vivenciar o *ñande reko*. A não ser que, em contrapartida, o *tekopyahu* seja ressignificado e apropriado pelos Kaiowá/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, p. 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 meu], 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 (*araporã*), pois são as *belas palavras da tradição* (*mborahei, porahei*³⁵), vivenciadas nas rezas, os referenciais que continuam tendo real importância para os Kaiowá/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 dos avós (mesmo que seja *crente*³⁶), em torno dos quais as crianças gravitam, sentindo-se seguras e felizes, poderia ser uma garantia suficiente 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/Guarani. Será que a escola efetivamente tem acelerado a entrada do novo modo de ser, ou, pelo contrário, minimizou as consequências do confinamento? A escola pode ajudar a recompor o quadro das vivências tradicionais que ainda seguem presentes e ajudar a compor o que falta? Com que aspectos da tradição os Kaiowá/Guarani escolarizados se identificam melhor? Estas questões serão analisadas no capítulo III.

³⁵ *Mborahéi* ou *porahei*: *Mbora* = *porã* (bonito, belo, bom); *hei* = *he'i* (falar, dizer, cantar).

³⁶ Os índios chamam de *crentes* aos membros de igrejas evangélicas ou pentecostais.

1.2 Modo de ser e de viver tradicional dos Kaiowá/Guarani – “ñande reko”³⁷

Diante deste quadro bastante problemático, parece que os Kaiowá/Guarani, enquanto etnia diferenciada, 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 guaraní está todavía presente en el Paraguay, en el Brasil, en Bolivia y en la Argentina, es porque tiene el destino de ser memoria de nuestro futuro” (MELIÁ, 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,
desafian 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
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 kaiowá/guarani, em 1999, durante a primeira etapa do *Projeto Ára Verá*³⁸:

³⁷ Esta parte está apoiada na bibliografia existente.

³⁸ O “*Projeto Ára Verá-Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá*”, iniciado em 1999, trata-se de um curso de magistério específico e diferenciado com objetivo de habilitar professores kaiowá/guarani para educação infantil, educação no ensino fundamental e educação nas comunidades indígenas. 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 bilíngüe, valorizando as contribuições desta sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, os conhecimentos universalmente construídos pela humanidade*”. O *Projeto Ára Verá* é uma parceria do Governo do Estado 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 vem sendo solicitado pelo *Movimento dos Professores Guarani/Kaiowa*.

“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”.

Considerando a dinamicidade das culturas³⁹, apesar de tudo pelo que passaram/passam, os Kaiowá/Guarani, conforme Brand (2000, p. 14), *“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”. Chamorro (1999, p. 23) diz que eles *“[...]comportam-se como lhes convém – 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 índios começaram a realizar - luta pela terra, organização de lideranças, de professores - sempre voltados para o plano transcendente, a principal meta dos Kaiowá/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, p. 266-267) detectou que a preocupação básica e também a esperança dos *caciques/rezadores*, é 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 serão superados”*. E devem centrar seus ensinamentos sobre as crianças, as quais precisam reaprender as rezas. Segundo Carlos Vilharva, *“tem que formar de novo essa criança,*

³⁹ 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”*.

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 nas destilarias. Embora a escola seja considerada como "co-responsável pelo abandono do 'sistema kaiowá', contraditoriamente, eles "propõem apropriar-se da própria escola", como espaço para viabilizar o reaprendizado da tradição. Diversos indígenas destacam que o ensino na língua guarani, adotado recentemente nas 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/guarani serão analisados nos próximos capítulos, com mais profundidade, pois é, precisamente, o objeto deste trabalho.

Para que a retomada do *sistema* realmente aconteça, algumas condições básicas precisam ser reabilitadas. É necessário, 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.

O próprio movimento de recuperação das terras fez reascender nos Kaiowá/Guarani o seu espírito dinâmico, fazendo-os caminhar novamente em busca de reaver cada vez mais terras perdidas, os *caciques/rezadores* estão ganhando novo estatus⁴⁰ e uma nova consciência começou a surgir resgatando a auto-estima perdida e fazendo reaparecer as expressões da religião tradicional. Mas, além de aumentar os seus espaços, vão necessitar também torná-los viáveis, restaurando suas terras exauridas, recriando uma base ecológica adequada para o desenvolvimento de seu modo de ser tradicional.

⁴⁰ "Estatus", segundo Michaelis 2000 (p. 1976), é a posição, condição ou situação do indivíduo no grupo, determinada pelas relações com todos os outros membros.

1.2.1 Identidade

Para verificar se os Kaiowá/Guarani que passaram pela escolarização formal continuam se identificando com seus valores étnicos, é necessário abordar o que seja a identidade kaiowá/guarani. Paredes (Secretaria de Estado de Educação, 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, irrepitível e diferente dos demais, ao mesmo tempo que pertencente a esse grupo social*”. Ou seja, a identidade só existe se fizer parte de um conjunto cultural bem definido, que para os Kaiowá/Guarani, tradicionalmente, é o *teko*, vivenciado no cotidiano e compartilhado num espaço físico e social, o *tekoha*⁴¹.

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.

Mas, quando os jovens se identificam com a sua *totalidade psicossocial e sociocultural*, as inovações que aparecem na sociedade estável, não lhes causa transtornos, pois, segundo Florestan Fernandes (Pereira e Foracchi, 1978, p. 171),

[...] 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 [grifos meus].

⁴¹ *Tekoha*: *Teko* = modo de ser e de viver dos Kaiowá/Guarani; *ha* = lugar: “lugar onde se vivencia o teko”.

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” (Ibidem, p. 172).

Esses fatores seriam, hoje, 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 alguns destes fatores estariam efetivamente se revelando como “incapacitantes” para o ajustamento do equilíbrio da ordem social dos Kaiowá/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, p. 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 religião, [...] roupas características, línguas ou dialetos, ou muitas outras coisas”.

Quais os “traços” que os Kaiowá/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 ambigüidades em que vivem hoje os Kaiowá/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/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”.

Muitos jovens, por outro lado, parece que 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 étnica, 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/Guarani logram esconder isso também, dizendo-se “paraguaios”, acobertados pela semelhança física com nossos vizinhos mestiços, como também pelo sotaque identificador de um falante 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/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. A mesma autora alerta 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 itens 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, benevolmente, 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 igreja⁴². Mas os 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/guarani, pois nenhuma pesquisa foi feita para descobrir isso.

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 (idem, p. 46), explica

⁴² Lembro de um jovem estudante que cursava o Projeto Ára Verá, ligado à Missão Presbiteriana de Dourados, que, em 1999, estava muito aflito porque perderia alguns benefícios oferecidos pela missão (inclusive apoio financeiro para fazer o curso de magistério), pois não queria se casar com uma moça indicada pela missão e sim com outra não vinculada a esta igreja. Por causa disso, ele abandonou o curso.

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 ambigüidades decorrentes, exatamente, de sua inserção na dinâmica da própria humanidade, na qual funcionam tantas lógicas quantas são as suas culturas.

Segundo Brand (1997, p. 37-38), duas lógicas se inter-relacionam e se confrontam na vida dos Kaiowá/Guarani atuais: uma tradicional e outra resultante do entorno, tentando negar a primeira e gerando uma série de contradições. Apesar das ambigüidades decorrentes desse confronto, ou por isso mesmo, o autor afirma que “são as categorias culturais próprias do *ñande reko kaiowá/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).

“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/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 Martins⁴³ 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, ainda hoje, o predomínio absoluto de uma leitura cosmológica - *teko marangatu* - em todos os aspectos

⁴³ Comentário feito durante estudo coletivo entre os professores da reserva de Porto Lindo, set/2000.

da vida dos Kaiowá/Guarani. Azevedo (Terra Indígena, jan/mar1991, p. 20) explica que se trata de um povo essencialmente religioso, no qual nenhuma esfera do cotidiano está desvinculada com o sagrado e, por isso, agem e interagem em relação aos problemas concretos a partir desta visão de mundo, explica

Não poderia haver outra razão que melhor justificasse porque os Kaiowá/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 reko*”. Não só os velhos, mas também jovens escolarizados, inclusive “crentes”⁴⁴, 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 sonha⁴⁵. 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.

⁴⁴ Pessoa ligada a alguma igreja evangélica ou neo-pentecostal.

⁴⁵ 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.

O batizado (ñemongarai) da criança não é condição pra atingir o teko marangatu”.

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

“- 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 [o 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 auto-identificação dos Kaiowá/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/Guarani, a qual, segundo Azevedo (idem, 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/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 (*teko porã*).

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 porã*, jeito de ser bom, bonito. Azevedo explica que o *teko porã* é a concretização,

em termos comportamentais, do *sistema* tradicional dos Kaiowá/Guarani. “São normas e valores éticos que todo homem, mulher e criança devem seguir” (Azevedo, 1991, p. 22), 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, p. 21) explica, resumidamente, como o *teko marangatu* é entendido pelos Kaiowá/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/Guarani consideram autêntico, verdadeiro e razoável – *teko katu* –, “como se fosse uma consciência que configura a identidade” (idem, *ibidem*) deste povo.

Este *sistema* é viabilizado, tradicionalmente, no *tekoha*, sustentado por uma “economia, sociedade e religião centradas na família extensa [te'ýi], 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/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*” (Meliá, 1989, p. 336). Se, conforme Gaston Bachelard, “viver é comemorar o espaço habitado e habitável”⁴⁶, 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/Guarani a terra é muito mais que uma porção de terra, é um *lugar* habitável onde eles possam comemorar a vida, o *teko*,

⁴⁶ Citação feita por Afonso de Castro, nas aulas sobre “Epistemologia bachelardiana e educação”, UCDB, 1999.

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 (*jajero ky*), 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/Guarani são sombras errantes sobre a terra⁴⁷, e podem chegar ao suicídio, à violência e outras formas de auto-destruição.

Hoje, 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, in: Terra Indígena, 1991, p. 17). É também através de grandes reuniões, as *aty guasu*, reunindo líderes políticos e religiosos de várias comunidades, que os Kaiowá/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 têm acontecido com bastante frequência nos últimos anos, motivados por questões comuns, tais como problemas de terra, suicídios, trabalho. Seguindo esta mesma dinâmica, os professores kaiowá/guarani vêm se reunindo periodicamente, juntamente com suas lideranças, para discutirem problemas ligados à educação escolar.

⁴⁷ “Exilado de si mesmo, o homem é uma sombra errante sobre a terra” (Bachelard, citado por Afonso de Castro, idem acima).

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/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). Nos últimos 25 anos, a única aldeia que ainda realizava esta prática era o Panambizinho, sendo que a última vez aconteceu em 1993.

Tanto na vida como na morte é a *reza* que orienta o caminho e protege os Kaiowá/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, ainda a maior parte dos insucessos é atribuída 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 alerta para o perigo que representam as mudanças na língua falada pelos Kaiowá/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/Guarani que optam pelo *tekopyahu* 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 encontra 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”.

Na religião tradicional dos Kaiowá/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/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*⁴⁸, 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/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/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 freqüente ainda hoje as crianças doentes serem *batizadas* novamente para

⁴⁸ Não conheci nenhum Kaiowá ou Guarani, mesmo *crente*, que não tenha *batizado* ou *benzido* seu filho com o *cacique*, inclusive os escolarizados.

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 (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”.

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 (*tekopyahu*) sempre foi, até então, o único valorizado, acriticamente, nestas ocasiões mencionadas o que ocorre é uma verdadeira catarse com sua identidade étnica, com as marcas de seu povo, entre as quais, o valor da palavra, vinculada 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/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-espaco perfeito, superando a morte. Uma das virtudes imprescindíveis para os

Kaiowá/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 Meliá (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 ñemboro’y* (serenidade), *py’a poti* (coração puro, limpo, sem duplicidade).

Os comportamentos que negam ou contradizem o *teko porã* são aqueles derivados de um modo de ser irado (*ñenupã*, *ñorairõ*, *jeahe’i*) (Meliá, 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 Meliá (1989, p. 344), “*é a festa impossível, a perfeição inalcançável*”. Paulito Aquino⁴⁹, um dos mais conceituados e tradicionais *caciques* kaiowá, explica 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/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 Echevarrí (Meliá, 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/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 acomodam 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 Meliá (1989, p. 339-

⁴⁹ Falecido em agosto/2002, com aproximadamente 85 anos.

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 [...], 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/Guarani concretizam o seu tempo-espaço verdadeiro (*arete*⁵⁰): “*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, ibidem, 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/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*” (idem, p. 188). E enfeita-se a terra com a poesia das palavras dos Kaiowá/Guarani.

Cantando, dançando e dizendo belas palavras, os Kaiowá/Guarani manifestam uma poética toda feita de bem-estar. Segundo Gaston Bachelard, “*a poética retrata o homem feliz*”⁵¹. A poética da palavra-canto-dança kaiowá/guarani é refrescante, alegre, enfeitada, e deve ser partilhada. Por isso ela é recíproca. Para os poetas Kaiowá/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).

⁵⁰ Ára = tempo, espaço; *ete* = verdadeiro. Hoje, *arete* também se diz para os “dias santos” do calendário cristão.

⁵¹ Citação feita por Afonso de Castro, UCDB, 1999.

Nota-se esta característica poética também entre os jovens professores kaiowá/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/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” (Chamorro, 1998, 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/Guarani, é a mesma coisa. A alegria é a manifestação poética da alma guarani. Aliás, ter paciência, tolerância, serenidade, não irar-se 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/guarani: ser alegre, leve e aberto e dizer palavras bonitas. É comum os professores kaiowá/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 os mais sérios, a alegria e a espontaneidade dos participantes 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/Guarani. Os Kaiowá/Guarani, como “colonos dinâmicos” que são, têm a migração⁵² como história e como projeto, e estão sempre em busca de uma terra sem males, de uma terra 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/Guarani foram encolhendo também sua

⁵² “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/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. 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 Meliá (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/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’ë*), *“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 atualizado nas palavras do professor guarani Valentim Pires (10º Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá/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 Ñande 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/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/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. É onde está o futuro, esperado e desejado pelos Kaiowá/Guarani”.

1.2.3 Educação indígena

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

Segundo Darcy Ribeiro (apud Dias da Silva, 1997, 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/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 continuar os estudos 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. 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, como diz Darci Ribeiro (apud Dias da Silva, 1997, 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 Meliá, 1979, p. 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 Meliá (idem, 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*”. (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/Guarani), como componente da identidade, do “nosso modo de ser” (*ñande reko*). Isto é, ela se inscreve dentro da reprodução e produção da identidade, marcada por um *Nós* em movimento, histórico, hoje um *Nós* em tempo de crise.⁵³ E, obviamente, este *Nós* só é possível de ser construído na comunidade educativa. Conforme Meliá (apud Dias da Silva, in: Secretaria de Estado de Educação/MT, 1997, 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)”.

⁵³ Estas reflexões foram feitas durante estudo da Articulação Nacional de Educação do CIMI, com assessoria de Meliá, sobre “Metodologia de pesquisa das pedagogias tradicionais indígenas”. Brasília, 1996.

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”.⁵⁴ 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/Guarani (Paula, 1999, s/p). Nesta sessão é abordada apenas a educação na comunidade educativa kaiowá/guarani.

Tradicionalmente os Kaiowá/Guarani não eram educados, mas educavam-se através da participação na vida comunitária. Meliá explica que o objetivo da educação tradicional é formar um “bom” Kaiowá (um “bom” Guarani), num sentido sobretudo moral e espiritual, conservando e aperfeiçoando o *ñande reko* (“nosso modo de ser e de viver”). Isso é confirmado ainda hoje nas palavras dos professores Kaiowá/Guarani (Paula, 1999): “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 sobre a educação própria: “[...] eles ainda acham que o índio não tem a sua religião, ou a educação que herdamos de nossos pais”.

Segundo Meliá (1976, p. 256), os principais mecanismos da educação kaiowá/guarani eram 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)⁵⁵, a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a

⁵⁴ Esta tipologia foi trabalhada no estudo já mencionado acima (ANE/CIMI, 1996).

⁵⁵ 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.

repetição, a criação, a cosmovisão kaiowá/guarani, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não violência e à fidelidade ao modo de ser guarani, expressada no domínio das regras do bem falar, ou seja, a oralidade é o seu principal instrumento educativo.

É o prestígio comunitário, conseguido principalmente através de “belas palavras”, discursos bonitos, o critério, ainda hoje fundamental, que mede o sucesso dos Kaiowá/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). Meliá (idem, 251) explica que “a educação está orientada no sentido de saber para quê viver e viver com perfeição, alcançando-a por meio da reza, 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/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/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 conseqüências que a ação acarreta para a comunidade, seja do ponto de vista do sobrenatural ou do ponto de vista político/familiar⁵⁶.

⁵⁶ 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: pela 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/Guarani, pesando na argumentação a favor da tolerância, uma vez que não seria conveniente afrontar o prestígio destas lideranças. Pesando os

Segundo vários pesquisadores do modo de vida dos Kaiowá/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 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 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 começam 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 corre 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*)

prós e contras, os professores optaram, mais uma vez, por uma solução diplomática, levando em conta as

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 está sendo praticamente extinto, pois nos últimos anos apenas a comunidade do Panambizinho realizava esta iniciação. A última festa aconteceu em 1993.

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 as destilarias para trabalhar 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 eles.⁵⁷ 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 inteira.⁵⁸

A morte para os Kaiowá/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

conseqüências que poderiam ocorrer para todos em suas comunidades.

⁵⁷ Recentemente, 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 festiva).

⁵⁸ 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 ausentar-se por longos períodos, seus casamentos são mais estáveis. No entanto, correm risco 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

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’ë*, 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/Guarani, como lembra 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/Guarani querem deixar para seus filhos, hoje? Teresa Aquino, Guarani de Caarapó, disse, 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/guarani mantém sua cultura como “*memória viva e desejada*”, segundo as categorias de comunidade educativa estabelecidas por Meliá⁵⁹. Será que também é assim para os Kaiowá/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

tradicionais, pois mesmo as maiores crises acabam sendo resolvidas pelas negociações envolvendo as relações de parentesco.

⁵⁹ Esta tipologia será melhor explicitada no próximo capítulo.

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 será enfatizada no capítulo III deste trabalho.

CAPÍTULO II

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, têm se caracterizado por um contínuo de omissões e discriminações. 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. As línguas e culturas indígenas foram sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura “nacional”, 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, aplicadas 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 valorizem as diferenças culturais e as línguas indígenas eram/são 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) à 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 pluralista⁶⁰ 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 será explicitado mais adiante, é o que Teixeira (1993, s/p) conceitua como modelo **pluralista**, o qual concebe a escola *“como instrumento de autodeterminação⁶¹, que não só reconhece e 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”.*

⁶⁰ “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).

⁶¹ *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”.

Dias da Silva (1997, p. 43) 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 Meliá (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 índios, 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 Meliá (1979, p. 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 Meliá, o “Diretório de Pombal” é “uma jóia de destruição e maquiavelismo da cultura” Segundo ele, o artigo 6º diz: ‘Introduzir logo nos povos conquistados o idioma do conquistador porque este é o meio mais eficaz para desterrar destes povos o barbarismo’”*. (Encontro com Bartomeu Meliá sobre educação escolar indígena, 1991 [s/p]).

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”*, até 1970, quando da revisão da prática missionária da Igreja Católica⁶², - e pelos evangélicos, até hoje, assessorados principalmente pelo SIL (Summer Institut of Linguistic). O SIL é uma instituição evangélica norte-americana que se propõe a, através de seus lingüistas, 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*

⁶² 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).

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.

Meliá (1979, p. 46) esclarece que, “sendo o objetivo essencial da missão a evangelização e vindo 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 (Encontro com Bartomeu Meliá sobre educação escolar indígena, 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 Meliá (1979, p. 47).⁶³

Apesar dos avanços nas políticas públicas de educação escolar indígena, pelo menos ao nível da legislação nas duas últimas décadas, percebe-se, nas concepções e nos interesses das classes dominantes e do governo, a permanência dos pressupostos da incapacidade do índio, entendendo-se que, por isso, precisam ser tutelados e conduzidos para uma *“harmoniosa e progressiva integração à comunhão nacional”*, conforme reza o Estatuto do Índio de 1973, art.1º, o que seria feito com relativo sucesso através das práticas escolares para as comunidades indígenas. Não é à toa que o novo Estatuto das Sociedades Indígenas, cujo encaminhamento foi determinado pela Constituição Federal de 1988, ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional.

Guimarães (*apud* Dias da Silva, 1997, p. 4) explica que a capacidade civil das pessoas está relacionada à sua compreensão sobre os valores e sobre o funcionamento das

⁶³ 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”.

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, 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 passa, 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, p. 1 e 4) propôs o “fim dos índios até o ano 2000”, apontando como caminho para tal a criação de escolas em áreas indígena 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 neo-liberalismo: *“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 certo⁶⁴. Neste caso, terão os Kaiowá/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 usinas de álcool? Segundo Brand (1998, s/p), a situação para este povo é dramática, já que, “*além 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/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 estaria preparando as novas gerações kaiowá/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 professora Adir Casaro Nascimento⁶⁵, 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:

⁶⁴ Comentário de Hilário Paulus, em 1995, em reunião de trabalho.

⁶⁵ Estas reflexões foram feitas em conversa com a pedagoga em 16/02/1999. Esta especialista fez seu doutorado em Educação, desenvolvendo pesquisa sobre o conceito de “*diferença*”, embutido no enunciado “*educação escolar indígena diferenciada*”.

“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”* (MELIÁ, 1979, p. 79). Estes preconceitos, junto a outros condicionantes diglössicos⁶⁶, leva a língua indígena a desaparecer ou a servir de “ponte”⁶⁷ 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 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 (grifo do autor) ... 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 bilingüismo passou a ser meio de “educação” desses povos, a partir de valores e de conceitos civilizatórios.

Meliá (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,

⁶⁶ Diglossia, segundo Meliá (1979, p. 68), *“se refere àquele fenômeno sócio-lingüístico 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”*.

⁶⁷ Esta política surgiu com o SIL, como metodologia para as escolas bilíngües, 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. Recentemente, a lingüista Loraine Irene Bridgeman, vinculada ao SIL, que trabalha 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.

sustentada pelas políticas públicas, entre as quais a escolarização ocupa lugar de destaque. Decorre desta filosofia a estratégia formulada por Hélio Jaguaribe.

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

Para Meliá, 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 como uma necessidade para o índio, o desafio que se coloca é *“uma proposta que concilie esses dois sistemas pedagógicos (comunidade educativa e instituição-escola)”*(Meliá, *apud* Rossato e outros, 1997, s/p), estabelecendo um intercâmbio que permita o diálogo intercultural. Hoje, 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 “bilingües” (mais de uma linguagem cultural) – já optaram também por esta outra “linguagem” (a escola)⁶⁸. Nesta nova noção de bilingüismo, que supõe o diálogo intercultural, Dias da Silva (1997, 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”*.

⁶⁸ 1º Encontro Latino-Americano de Educação Escolar Indígena no MS. CEUD/Dourados, 1998.

Para entender esse contexto é preciso conceituar os termos que envolvem esta nova realidade. Segundo Paredes , 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” (Secretaria de Estado de Educação/MT, 1997, p. 186). 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, 1997, s/p).

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** [...] um princípio ordenador das dimensões abordadas*” (grifo meu) (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.

Dias da Silva (Secretaria de Estado de Educação/MT, 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”.

A questão da interculturalidade remete para um outro aspecto de análise. D'Angelis (idem, p. 144), afirma que “*não se discute aqui a pertinência, aliás, a necessidade de se ensinar aos índios a língua, a matemática, a medicina e a agricultura do branco. Isso é inevitável na estrutura de mundo que temos hoje*”. Isso é verdade; mas será que a escola realmente 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”. Meliá tem afirmado, 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, deveríamos “beber desta fonte”. Por outro lado, hoje, na sociedade mais ampla há a disposição de “*proteger a dignidade e a criatividade dos grupos minoritários, minimizando os danos irreversíveis [...] a uma cultura, a um povo ..*” (Teixeira. In: 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 70. Dentro de um panorama 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 80, por força de diferentes iniciativas da sociedade civil organizada em movimentos pró-índio, sucederam-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 80 e, mais intensamente, na década de 90, 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 índios 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*⁶⁹, um processo a ser vivido diferentemente em cada realidade.

Gersen dos Santos, professor Baniwa, AM (RCNEI, 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 adotou-os, servindo de 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

⁶⁹ Considero *escola indígena* 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.

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’*”,⁷⁰ 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 construírem – 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*”⁷¹. Estas são “*diferenças consentidas*” 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

⁷⁰ Para os Kaiowá/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 transfigurada, mediada pelo ritual, pelo canto e pela dança, pela religião.

⁷¹ 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 nossos 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” pré-determinados).

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 sócio-cultural e lingüística 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, bilingüe, específica e diferenciada*, conforme as *Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* de 1993.

O *Decreto 26/91* 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 559/91* e as *Portarias 60/92* e *490/93*, 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 559/91, ainda, 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 Indígena⁷², 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), *“há prática, apenas ‘toma conhecimento’ das*

⁷² Este Comitê foi substituído, em maio/2001, por um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, composto apenas por professores indígenas das diversas regiões do país, sem a participação de não-índios.

propostas oficiais e, sem tempo ou possibilidades concretas para discuti-las em profundidade, acaba por legitimar a política imposta’.

Em 1993, o MEC publica as *Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, que estabelecem os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural: o bilingüismo⁷³, 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*:

“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 autodeterminação” (MEC, 1993, p. 12).

A Lei 9394/96 – *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 bilíngüe 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

⁷³ No RCNEI (1998, p. 25), o princípio do bilingüismo incorporou o de multilingüismo, considerando a diversidade lingüística dos povos e até mesmo no interior de uma mesma sociedade indígena. Entre os Kaiowá/Guarani do MS convivem pelo menos três línguas (guarani, espanhol paraguaio e português) e vários dialetos do guarani (guarani ñandéva), kaiowá, *guaraniete*(mais antiga), *jopara* (mistura de guarani com espanhol e português) e guarani paraguaio.

educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras; apresentar idéias 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* e o novo *Estatuto das Sociedades Indígenas*, ambos determinados pela Constituição de 1988, este último ainda em tramitação no Congresso Nacional, também apresentam normas e metas para a educação escolar indígena, repetindo os mesmos princípios já estabelecidos. Assim como a nova LDB, o *Plano Nacional de Educação* foi aprovado como queria o governo e não como queriam os diversos setores da sociedade civil, comprometidos com a causa indígena.

A *Resolução CEB/CNE/MEC nº 03/99*, além de reafirmar os princípios já garantidos nas diversas legislações, cria 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. Também regulamenta a categoria de *professor indígena*, como carreira específica do magistério, com concurso diferenciado, garantindo a preferência ao professor da mesma etnia de seus alunos. Garante a formação diferenciada em cursos específicos, bem como “*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 lança 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.

E, por fim, 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* (MEC, 2002, p. 13).

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

A escolaridade oficial para este povo, tal como para os demais povos indígenas em todo país, seguia, e ainda hoje segue, com algumas exceções, 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/guarani, nem mesmo oferecendo “ensino bilíngüe”, 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 sócio-lingüística na Escola Francisco Meireles, da Missão Caiuá, em Dourados, para verificar os resultados da escola em relação ao padrão lingüístico dos alunos⁷⁴. A pesquisadora verificou que crianças das etnias Terena, Nandéva (Guarani) e Kaiowá perdiam consideravelmente seu padrão lingüístico original e se aproximavam cada vez mais do padrão “*karaî*” (não-índio) à medida que eram promovidas às sucessivas séries. Isto implica, segundo a pesquisadora, “*não apenas numa*

⁷⁴ Nesta escola, a língua trabalhada e falada era só o Português.

irreparável perda lingüística e cultural mas, sobretudo, numa ausência de autovalorização do elemento indígena como tal e até mesmo na própria ineficácia do processo educativo” (Gomes, in: Revista *MS-CULTURA*, nº 3, set-out/85, 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/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 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 patrícios 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 detestar ser índio e falar a língua, a reza 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/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, ambientes 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/guarani no Mato Grosso do Sul demonstra que até hoje ainda permanece, na maioria delas, este modelo. O processo escolar entre os Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul deu-se a partir de 1930, na reserva de Dourados, através da Missão Evangélica Caiuá. Até o final da década de 1980 havia escolas⁷⁵ funcionando apenas nas oito reservas demarcadas entre 1915 a 1928, junto aos postos da Missão Evangélica Caiuá⁷⁶ e da Missão Alemã Unida⁷⁷, ao lado das reservas, justamente onde a Missão ia instalando seus postos, as 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 tem aumentado bastante nos últimos 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 26/91, 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 1998.

⁷⁵ “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.

⁷⁶ A Missão Evangélica Caiuá mantém escolas próximo às reservas de Dourados, Caarapó, Amambai, Sassoró, Porto Lindo e Takuapery.

⁷⁷ A Missão Evangélica Unida, de origem alemã, foi fundada em 1981. Define-se teologicamente como “Igrejas Evangélicas Livres do Brasil”. Tem como *objetivo final*: “*Evangelização, 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 escolas ao lado da reserva de Pirajui, município de Paranhos, e ao lado da aldeia Panambi, município de Douradina.

São cinco escolas “pólo”, isto é, não vinculadas juridicamente a outra escola, sendo uma de Missão e quatro no interior das áreas, embora duas delas não têm autonomia administrativa e seguem o modelo escolar municipal. As demais são “salas” que funcionam como “extensões” de escolas rurais ou urbanas situadas geralmente nas sedes dos municípios. Somente duas escolas são dirigidas por professores índios (Tengatui, em Dourados e Escola Guarani/Kaiowá, em Amambai), embora ainda 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.

Enquanto não forem “criadas”⁷⁸ como *escolas indígenas*, ou com possibilidades de vir a ser, deixando de ser anexos de outra escola que não é indígena, os índios não poderão implantar o seu próprio projeto escolar, nem exercer o gerenciamento de suas escolas. Permanecem subordinados à vontade política de outra direção que, na maioria das vezes, é preconceituosa e, por incrível que pareça, muitos ainda resistentes 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 aos municípios, com poucas exceções, o que tem ocasionado 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.

Conforme a Resolução 03/99 do CEB/MEC, as escolas indígenas deveriam passar para a administração estadual - justamente para afastarem-se um pouco mais das pressões locais -, o que não resolveria muito, uma vez que podem ficar no município, caso este tiver sistema próprio de ensino e também porque o Estado pode fazer convênio com os municípios. No entanto, até agora o Estado não tomou nenhuma iniciativa neste sentido, apesar de apenas dois municípios desta região (Dourados e Amambai) se enquadrarem na situação exigida pela resolução.

Quando há um problema de terra, os fazendeiros pressionam a Prefeitura que, estrategicamente, não instala escola na comunidade, como é o caso da aldeia Cerro Marangatu, que fica nas terras do pai do prefeito municipal, com mais de 50 crianças em idade escolar. Algumas áreas reocupadas recentemente só conseguiram ter acesso à escola

⁷⁸ Expressão que indica uma ação jurídica, decorrente de uma decisão política do poder legislativo ou do poder executivo.

após intervenção direta do Ministério Público, pois os Municípios não queriam viabilizá-las, alegando que as terras estavam em litígio. Se o problema é político, geralmente partidário, os governantes ameaçam com demissão ou não contratação do professor indígena. Foi o que aconteceu com dois professores kaiowá da aldeia Jaguapiré: não foram recontratados em 2001 porque fizeram campanha política contra o atual prefeito nas últimas eleições. Outras vezes, por não confiar na capacidade do professor indígena, a Prefeitura contrata não-índios ou coloca ônibus para levar as crianças para estudar na cidade.

Mesmo as reivindicações básicas de infra-estrutura em geral são difíceis de serem atendidas pelos governos locais, geralmente com a “desculpa” da falta de verbas. Em alguns municípios, as escolas são precárias ou insalubres, ou estão superlotadas com crianças ocupando a mesma cadeira, enquanto escolas novas, que estavam sendo construídas, foram abandonadas porque o prefeito desviou o resto da verba. 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.

Em quase todas as escolas funcionam as quatro primeiras séries do ensino fundamental, mas em algumas só 1ª e 2ª séries, sendo que os alunos das demais séries 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 ensino, estando já com a turma de 8ª série. Também a escola da aldeia Pirakuá começou a instalar, em 2001, as demais séries do ensino fundamental.

Em 1998, conforme o Censo Escolar Kaiowá/Guarani (1999), existiam 6.078 crianças e adolescentes de 05 a 14 anos nas comunidades kaiowá/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 abrigam este povo atualmente. 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

geralmente aventados para a evasão escolar entre os alunos kaiowá/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, atribui-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 aposentados⁷⁹ que recebem o benefício neste período e fazem suas compras. Em algumas escolas, o nível de reprovações na 1ª série 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) foi 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 Tengatú (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 as duas primeiras séries do ensino fundamental. 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 pedagógico diferenciado, com alfabetização na língua materna guarani⁸⁰ e a sua continuidade nas séries subsequentes, com o mesmo professor⁸¹. Também o calendário e os conteúdos são elaborados de acordo com a realidade. As demais extensões e escolas das diversas áreas indígenas seguem o modelo padrão de organização curricular, de regimento e de calendário escolar fornecidos pelas secretarias municipais de educação às quais estão

⁷⁹ Em 1998 eram 52,93% de aposentados indígenas na reserva de Sassoró (Tacuru) e 14,52 na aldeia Cerrito (Eldorado), para um total geral de 1186 pessoas aposentadas, em 16 áreas.

⁸⁰ Quando aparece a expressão língua guarani, estou me referindo a qualquer dialeto falado nesta região, pois não há estudos que identifiquem uma região como sendo falante de apenas um dos dialetos.

⁸¹ Isso permitiu a substituição gradativa de todos os professores não-índios por professores kaiowá/guarani, pois estes iam assumindo as turmas sucessivamente.

vinculadas, com algumas alterações, dependendo do espaço dado pelos órgãos mantenedores, que são as Prefeituras.

Em geral, o diferenciado da maioria dessas escolas resume-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 1988⁸², 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/guarani para a escrita e a leitura em língua portuguesa, em geral, é bastante precário ao final dos quatro primeiros anos de escola.

Na maioria das escolas onde tem professor falante de Guarani, geralmente a língua oral principal é esta, mas apenas para facilitar o entendimento do Português, sendo que a língua escrita é só o Português, com exceção daquelas que usam a língua étnica para alfabetizar. Depois da alfabetização em Guarani, poucas escolas continuam trabalhando alguma coisa com esta língua escrita. E alguns, ainda, simplesmente não usam Guarani, nem na modalidade oral. Um dos problemas apontados para a não continuidade do trabalho na/com a língua guarani escrita é a falta de material neste idioma, ou o argumento de que o professor não sabe escrever Guarani. Por outro lado, é bastante freqüente que o professor também não tenha bom desempenho na escrita e na leitura do Português. Nota-se que, predominantemente, a língua indígena tem servido apenas como “ponte” para a aprendizagem da cultura e da língua dominante, pois, mesmo que os professores falem em Guarani, é apenas para facilitar a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos e do Português.

Como a Escola Francisco Meireles, vinculada à Missão Caiuá, em Dourados, é um referencial importante para a escolarização dos Kaiowá/Guarani e para conhecer como funcionava, na prática, uma escola *para* os índios, no modelo integracionista, é bom explanar um pouco mais a história desta instituição, até porque são seus ex-alunos, precisamente, em sua grande maioria, os interlocutores desta pesquisa. Durante a década

⁸² A Lei 6001 - Estatuto do Índio, 1972, já permitia o uso das línguas étnicas nas escolas.

de 80, a escola abrigava um internato para onde convergiam alunos kaiowá/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/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 (“*Nhanderoqa*”), junto à Missão. Para atender a estas crianças instalou-se a primeira escola primária para indígenas, a “Escola da Missão”, com ensino bilíngüe⁸³. Em 1954, a escola passou a se chamar “Escola Primária General 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 crianças⁸⁴. 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 séries⁸⁵, além das disciplinas do núcleo comum⁸⁶, havia também “religião” em todas as séries; “programa de saúde” na 5ª e 6ª séries; “técnicas agrícolas”, “legislação trabalhista” e “trabalho em

⁸³ Antes de 1950 também era instalada uma escola no Bororó, região da reserva de Dourados, com a mesma professora da Missão.

⁸⁴ Esta cartilha compõe-se de vários fascículos, conforme o nível dos alunos. Ainda hoje é usada como material de leitura em algumas escolas.

⁸⁵ Segundo informações da secretária desta escola, este guia orientava o currículo na década de 1980.

⁸⁶ Português/Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística.

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 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 2480/90.

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 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 uma 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 Dourados⁸⁷. Por outro lado, a maioria dos alunos kaiowá/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/guarani e 16 mestiços kaiowá/guarani com outra etnia. Muitos

⁸⁷ Isto 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”.

dos alunos que terminaram o curso *Proformação* em 2000⁸⁸ e os que estão cursando o *Projeto Ára Verá* estudaram nesta escola, mas não chegaram a concluir o ensino fundamental.

Meliá (*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 bilíngüe 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”*. Ainda hoje os professores ligados às missões mantêm características parecidas. 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 manda 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 bem 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 professor que, geralmente, cumpre suas obrigações burocráticas,

⁸⁸ Trata-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.

funções, horários e prazos, e segue sem questionar as determinações dos mantenedores, quanto ao modelo escolar padrão, o que não acontece em relação às propostas de escola diferenciada.

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, não é de admirar que as missões adotem como estratégia a educação escolar. Ou seja, para conseguir reproduzir os objetivos de evangelização, civilização e integração não há outro jeito de ser sem capacitar seus “discípulos” primeiro nas competências escolares, inclusive na leitura e escrita da própria língua materna.

O processo de mudança de paradigma na educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul, no sentido de construir uma escola *dos* índios, aconteceu quase ao mesmo tempo que no resto do país. Por iniciativa de organizações não-governamentais (ONGs) indigenistas⁸⁹, a partir de 1978 e mais intensamente de 1985 em diante, começaram algumas experiências de “escolas alternativas” ou “escolas comunitárias”⁹⁰ de alfabetização – apoiadas nos princípios do modelo *pluralista* de educação escolar indígena - e de formação de professores kaiowá/guarani, abrindo espaços concretos para que eles próprios fossem os protagonistas deste processo, juntamente com as demais lutas do povo.

Junto às lideranças kaiowá/guarani, o objetivo das ONGs era fazer um trabalho de conscientização política sobre o papel da escola, o direito ao ensino bilíngüe 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 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.

⁸⁹ Na 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).

⁹⁰ “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.

Com a formação diferenciada, logo alguns professores kaiowá/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/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 bilíngüe e diferenciada, [...] não dão apoio..”⁹¹

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 vigor⁹², os argumentos para a não instalação da *escola indígena* continuam sendo usados, agora como “falta de habilitação” de nível médio ou superior e de concurso público, além de não acreditar na capacidade dos professores indígenas. 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

⁹¹ Carta da Comissão de Professores Guarani/Kaiowa enviada ao Secretário Estadual de Educação/MS, em 1995.

⁹² A legislação sobre educação escolar indígena será apresentada ainda neste capítulo.

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”. 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/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 cria 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” (Regimento da Escola Guarani/Kaiowá, 1992, p. 6), com três salas na reserva Amambai e uma na reserva Limão Verde. Mais tarde são abertas mais uma sala em Amambai, uma em Limão Verde e uma na aldeia Jaguari, de recente reocupação. Em 1993 começam a funcionar as turmas de 5ª a 8ª séries. Em 1995, completaram o Ensino Fundamental os primeiros sete alunos⁹³ 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/Guarani e, além disso, é a primeira que, oficialmente, iniciou um trabalho diferenciado como *escola indígena*.

De 1ª a 4ª séries, os professores que lecionam nesta escola são todos indígenas. Até 2000, nenhum deles tinha habilitação para o magistério, mas, naquele ano, formaram-se 17 professores no curso de magistério *Proformação*. De 5ª a 8ª séries, para as disciplinas do núcleo comum, são professores não-indígenas, pela exigência de graduação superior. Até hoje o esquema funciona desta forma, pois ainda não há professor kaiowá/guarani com

⁹³ Estes alunos iniciaram nesta escola na 6ª série; a 5ª série tinham cursado na cidade de Amambai.

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 este documento, através de um ensino intercultural e bilíngüe, 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” (Regimento da Escola Guarani/Kaiowá, 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 forma como vinha sendo conduzido: a equipe de indigenistas comprometidos que os assessorava foi destituída, o Núcleo de Educação Escolar Indígena⁹⁴ municipal foi desativado, a direção foi substituída, todos os professores indígenas chegaram a ser demitidos, mas logo depois foram 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 permaneçam os mesmos, percebe-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 ausentam muito para os trabalhos de lavoura, foi enquadrado no esquema comum da rede oficial; a alfabetização, que era na língua guarani agora é realizada em Português e Guarani, ao mesmo tempo; a língua étnica da

⁹⁴ Órgão 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.

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 Prof. Nelson Lange⁹⁵, 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”.

O currículo de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental segue 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”, está no ensino da língua guarani, ensino religioso tradicional e educação artística, ministrados por professores guarani/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/guarani do Mato Grosso do Sul também é de recente história. Até 1985 eram raros os professores kaiowá/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

⁹⁵ Entrevista com Nelson Lange, fevereiro/2001.

ano. Em 1991, quando da realização do 2º Encontro de Professores e Lideranças Kaiowá/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/guarani era de 79 contratados. Esse número vem aumentando, tanto no interior das áreas, como nas escolas de Missão, mas não o suficiente para suprir toda demanda que é, atualmente, de cerca de 230 professores desta etnia, tanto para substituir os professores não-índios, como para assumir as novas turmas que vão surgindo pelo aumento do número de alunos. Em 2002 são aproximadamente 150 professores indígenas em salas de aula e cargos de direção e secretaria. Todas as escolas nas áreas kaiowá/guarani já têm 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/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 LOGUS⁹⁶ e quatro o curso superior completo ou por completar. Hoje, a maioria dos professores não habilitados em exercício já participa de cursos de formação para o magistério de séries iniciais. No final do ano 2000, formaram-se, em nível médio, 33 professores kaiowá/guarani, no *Proformação* e, desde julho de 1999, mais 75 alunos estão participando do *Curso Normal em Nível Médio - Formação de professores Guarani/Kaiowá -Projeto Ára Verá*⁹⁷.

Todas estas conquistas só foram possíveis graças à organização dos próprios índios. Na esteria do movimento indígena que se fortalecia em todo país, também no Mato Grosso do Sul, entre os Kaiowá/Guarani começava a organizar-se, em 1989, o *Movimento dos Professores Kaiowá/Guarani*, para, junto com suas lideranças, discutirem as questões de educação escolar. Para articular este movimento, foi criada a *Comissão de Professores Kaiowá/Guarani*⁹⁸, que já completou onze anos de existência, reconhecida em âmbito

⁹⁶ LOGUS era um programa de magistério por módulos, do tipo “supletivo”.

⁹⁷ Iniciou em julho de 2002 a segunda turma do Projeto *Ára Verá*, com 65 alunos já no exercício do magistério.

⁹⁸ 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.

regional e nacional, a qual se faz presente em todas as frentes de luta pela causa da educação escolar indígena.

Em 1991, já no *I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani*⁹⁹, eram 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...”

A atenção e a presença da *Comissão dos Professores Kaiowá/Guarani*, juntamente com organizações não-governamentais e universidades, tem contribuído para a elaboração de normas reguladoras locais sobre a educação escolar junto às comunidades indígenas no Estado e garantido 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 trabalho e pressão dos índios e dos setores não-governamentais. Nas reflexões que fizeram ao longo de sua história, os professores kaiowá/guarani manifestam a consciência do papel da escola e dos diferentes modelos que ela segue a serviço da sociedade dominante. Explicam como funciona esse modelo:

“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/Kaiowá, 1995).

⁹⁹ Já aconteceram dez encontros anuais reunindo professores e lideranças kaiowá/guarani do Estado e convidados de outras etnias e Guarani de outros estados e mesmo de países vizinhos.

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 hoje, e percebendo 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/Kaiowá, 1995).

Durante o 8º Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá/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 fortificar 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”

E, em 1998, durante o 1º Encontro Latino-Americano de Educação Escolar Indígena, em Dourados, este professor volta 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”.

No Mato Grosso do Sul, a legislação estadual que normatiza a educação escolar indígena, seguindo os anseios manifestados pelos índios e já garantidos a 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”¹⁰⁰, 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*.

A partir de 1991, quando a educação escolar indígena deixa de ser responsabilidade da Funai e passa a ser encargo do MEC, por força do Decreto 26/91, a Secretaria de Educação começa 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, para 40 alunos/professores kaiowá/guarani não possuidores de primeiro grau completo, em nível de ensino fundamental, coordenado pela UFMS, numa parceria com o CIMI, mas não aprovado pelos órgãos competentes, por sua proposta diferenciada.

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 normatiza e regulamenta a educação escolar indígena no Estado. Em abril de

¹⁰⁰ Evento organizado pela UNESCO.

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 do Mato Grosso do Sul, cuja regulamentação está sendo debatida pelos setores envolvidos, por iniciativa do Conselho Estadual de Educação.

Em 1995, por deliberação da Portaria Interministerial 559/91, o governo estadual cria 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 é extinguido e é criado o *Comitê de Educação Escolar Indígena*, em 1999, 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*.

Depois de vários anos e percalços, o Estado instala, 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. A instalação deste curso foi bastante tumultuada, pois as secretarias municipais entendiam que, por ser voltado para o contexto sócio-cultural deste povo, daria uma qualificação inferior se comparado a outros cursos não específicos, o que reflete o preconceito contra a diferença. Hoje, os resultados deste curso confirmam que o protagonismo e o respeito à diferença é condição 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 Kaiowa*, contando com sua participação efetiva em todas as fases do processo e com o apoio e pressão de ONGs e das universidades. 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 médio nas comunidades

kaiowá/guarani, com o objetivo de facilitar o estudo para os índios, sem necessidade de sair da aldeia. A proposta é que seja 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. Em Dourados, no primeiro ano era modular/semanal, mas no segundo ano optaram por aulas diárias. A *Comissão dos Professores Guarani/Kaiowa*, por outro lado, está mais preocupada com a instalação do Ensino Fundamental completo em mais algumas áreas indígenas maiores, mas o governo estadual omite-se, dizendo que não tem estrutura e recursos para isso.

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/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, é 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,

“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, hoje, 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 alteridade¹⁰¹ e à autonomia. 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, [...] [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 Meliá (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 espera 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/Guarani, notadamente os escolarizados, também já se dão conta deste potencial e começam a se posicionar, não mais como “pedintes”, mas como alguém

¹⁰¹ Alteridade: *“estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente”* (Michaelis 2000). Para Meliá (1997, p. 2), alteridade *“é a liberdade de ser ele próprio”*.

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”* .

CAPÍTULO III

OS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KAIOWÁ/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/guarani de maior grau sobre o papel e os resultados da escola e sobre 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 modo de vida tradicional dos Kaiowá/Guarani desta geração. 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. Evidentemente que há diversidade nas opiniões, como a pesquisa mostrou. Essa não unanimidade é fruto da dinâmica cultural e está diretamente vinculada ao espaço sócio-cultural de onde os vários interlocutores falam.

3.1 A escola segundo os escolarizados kaiowá/guarani

Antes de avaliar os resultados da escolarização, a partir das concepções dos próprios “letrados” kaiowá/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 estão sendo/foram alcançadas ou não, de acordo com os próprios escolarizados. Para maior clareza analisarei os resultados da pesquisa por tópicos.

3.1.1 Papel da escola

Na opinião da maioria dos informantes 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/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, as quais 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” (Venâncio¹⁰²).

¹⁰² Para identificar os informantes, uso, geralmente, o primeiro nome; ou dois nomes, se for composto; caso os informantes 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 abriria 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 evidencia é 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/Guarani, tal como dos não-indígenas, por conta da ideologia veiculada pela sociedade majoritária, é a escola 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 que passou. O conflito é ainda maior, para os escolarizados, quando percebem 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 tentou 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. É o que se pode notar 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 abrangente, 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 diz 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 rico, 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 virado assim, podia 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).

Fica 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 auto-estima. 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 informantes 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 pensam agora 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 auto-estima, 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 hoje, a escola continua, basicamente, como instrumento de integração na sociedade não-indígena, principalmente quanto à questão do mercado de trabalho¹⁰³, “progresso” e “desenvolvimento”¹⁰⁴.

Todas estas funções da escola dizem respeito à concepção de indivíduo, central na sociedade ocidental, mas não nas culturas indígenas. Na sociedade Kaiowá/Guarani, do ponto de vista tradicional, funciona mais a idéia de cooperação/reciprocidade e, portanto,

¹⁰³ Mais adiante, os entrevistados analisam com mais detalhes este aspecto, quanto aos seus resultados.

¹⁰⁴ Esses conceitos, sob a ótica dos informantes 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.

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” pela 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 referem aos estudos em função da comunidade, o fazem 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, 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, argumentam que antes os Kaiowá/Guarani só pensavam em estudar para “ser empregado” de alguém, só repetiam, sem refletir, o padrão que lhes foi imposto e que é 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 falam 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 passa 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 os escolarizados colocam e analisam a imagem que fazem de si próprios e a que seus patrícios fazem deles, a partir de sua inserção no mundo escolar, analisando a questão do ponto de vista da auto-estima 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 estudá é uma coisa pra você se sentí valorizado, porque sem estudo não tem nada mesmo. [O estudo] faz avançá mais, abrí mais, [...] a pensá mais, a incentivá, [...] 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).

“Passei 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 auto-imagem. Nota-se uma elevação considerável em sua auto-estima, 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 juntamente com a sociedade mais ampla, construindo um espaço de pertencimento das suas expectativas e as de seus pais de “ser alguém na vida”. Entretanto, estes depoimentos, 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 obediente, papel inequívoco do modelo escolar monofônico¹⁰⁵ 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 agora eles estão 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 hoje ele demonstra que se dá conta do que aconteceu, fazendo uma análise crítica da situação, refletindo o novo contexto em que os professores se situam hoje:

¹⁰⁵ “Monofônico”: uma só voz. Ou seja, os índios não tinham voz.

“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 ambigüidade dos sentimentos desejados:

“Mas ele não se considera alguém? Ele está querendo ser alguém? Então [...] ele se acha que não é ninguém! Aí 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 parece estar confirmando que “ter” estudo significa prestígio e isto é fundamental para “ser alguém” entre os Kaiowá/Guarani. Antes, era o cacique que detinha o prestígio entre seus patrícios¹⁰⁶, principalmente pelas “belas palavras” que dominava e pelos conhecimentos que tinha, adquiridos num mundo não acessível a todos (sobrenatural). Hoje, o escolarizado 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 é confirmado pelos depoimentos:

“O pessoal tem muita confiança na gente, tem muita esperança, tudo o que a gente for 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

¹⁰⁶ “Patrícios” = pertencentes à mesma etnia, ou conterrâneos.

minha comunidade é visto como pessoa que vai formar uma consciência e está formando os filhos deles” (Valentim).

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 comentou há um tempo atrás que os pais não estão mais conseguindo educar seus filhos como antigamente e colocam 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/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 práas 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 admite 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/guarani. No entanto, apenas um deles admite se considerar 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/Guarani.

Alguns admitem 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 admitem que se sentem mais importantes que os outros e mais orgulhosos de sua situação. No entanto, quando analisam o comportamento de outros letrados, são 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 avaliam que não é o estudo que faz a pessoa ser valorizada e sim o seu comportamento, tanto social como individual. Elas acrescentam 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 os informantes, a escolarização melhora a auto-estima dos Kaiowá/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/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, [...] dá pra 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 for 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 mostram-se satisfeitos com os conteúdos e habilidades que aprenderam na escola, principalmente o Português, mas explicitam pouco em que aproveitam isso. Mencionam, apenas, a área burocrática, para melhor comunicação e redação. Apenas um menciona a Matemática e alguns citam outros conhecimentos científicos que, segundo eles, servem para ajudar a comunidade a entender melhor as coisas. Outros afirmam 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 dizem que a escola ensinou-lhes a sobreviver fora da aldeia e enfrentar a sociedade não-indígena. Os depoimentos, em geral, mostram que a escola que eles tiveram, embora não tivesse esta intenção, permite-lhes, hoje, 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, ciências. 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 aperfeiçoar melhor pra o entendimento de alguma coisa.

Por outro lado, grande parte dos escolarizados critica 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], pra 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 do português limitou-se à leitura e à escrita apenas através dos símbolos e da gramática, de forma mecânica e alienada. A “satisfação” no aprendizado do Português é questionada por Maria de Lourdes:

“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 afirmam 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. Parece não considerarem que hoje 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 é 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 sobre o assunto vem na fala de Alice, explicando como se dá a construção do diálogo intercultural:

“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, segundo Alice, educar um Guarani/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/Guarani não se encontra, não se identifica e começam, precocemente, os conflitos internos. A língua indígena é o principal elemento para a identidade étnica, pois ela o faz fluir, sair de si mesmo:

-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” é mais generalizada e, segundo os informantes, deve-se ao fato de que foram conteúdos descolados da realidade em que vivem e, mais grave, não servindo nem para “fora”, nem para “dentro”, conforme explica 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 explicam 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 freqüentei, [...] 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, entendem 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, segundo os informantes, 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 diz 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, considera, 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”.

Vale a pena analisar alguns aspectos sobre os conteúdos escolares: Como se pode perceber, a escola não garantiu o nível de aprendizado das competências lingüísticas 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 lingüístico 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”.*

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 desculpa de saber ler para não ser enganado pode ser questionada, pois, como disse Meliá, 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 monofonia¹⁰⁷) em uma escola pluralista e intercultural (polifônica e polissêmica)? Obviamente, dialogando com os Kaiowá/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 índios 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/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 da nossa sociedade, ou seja, 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/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

¹⁰⁷ 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.

“[...] 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/Guarani.

Entretanto, se a escola, sob a ótica destes informantes, “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 dizê, se eu não tivesse esse conhecimento da escola, pode ser que eu nem taria do jeito que to agora”.

São os papéis ambivalentes da escola que Alice está analisando, 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 apóia-se na fala dos rezadores, que dizem: “no fundo, no fundo, a gente sabe que é isso que destrói a gente”. Diante deste argumento, ela afirma 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 afirma também que a escola “está 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 acreditam os entrevistados de Brand¹⁰⁸. Diante deste novo papel da escola, ela afirma que “a escola é importante, mesmo sendo ruim”. Estes sentimentos aparentemente confusos e contraditórios estão perfeitamente articulados através de uma idéia 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 significam a negação simplesmente, mas a ambigüidade 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 apresentam. Somente o fato de ter acesso ao código cultural da sociedade abrangente já os faz interlocutores.

Estas análises remetem à questão da qualidade do ensino nas escolas que atendem comunidades Kaiowá/Guarani. Todos os dados apresentados, tanto na história como nas análises dos próprios escolarizados, demonstram que estas escolas, em geral, se preocupam 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 é bom, não significa que esse “bom” seja 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?”

¹⁰⁸ São pessoas mais velhas, cujas falas são abordadas ainda neste capítulo.

No Mato Grosso do Sul, as escolas municipais e de missões continuam, com algumas exceções, justificando a manutenção do mesmo modelo de escola padrão, não indígena, não diferenciada, não específica, não intercultural (monofônica e monossêmica), porque, em primeiro lugar, acreditam que uma escola com características diferenciadas não teria a mesma “qualidade” das escolas convencionais; segundo, porque continuam acreditando numa escola integracionista, voltada para o “desenvolvimento” e o “progresso”, concepções já introjetadas no imaginário deste povo. Ou seja, a solução dos problemas seriam buscados fora e individualmente, justamente junto àqueles que os criam, em vez de buscar soluções dentro, que resolvam 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/guarani pressupõe que seja uma escola inserida e de acordo com a sua realidade sócio-política 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 questiona a qualidade do ensino escolar, uma vez que este era, e na maioria dos casos continua sendo, descolado de sua realidade social e cultural e pouca coisa eles realmente aproveitam dos conteúdos passados na escola. Por outro lado, alguns elogiam a escola, afirmando que esta exerceu um papel importante, principalmente em sua formação moral.

Outra situação que afeta a qualidade do ensino é a questão da continuidade dos estudos, que também se refere ao modelo escolar em vigor na maioria das escolas em áreas indígenas. Hoje, 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 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*” (Bonin e Paula, 1999, p. 3).

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, não são muitos os jovens que conseguiram/conseguem ultrapassar o limite da 4ª série primária e “agüentam” continuar

os estudos na cidade ou na Missão, pelo menos até a 8ª série (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 começou há pouco tempo, pois a maioria, quando muito, tinha o ensino fundamental completo. Para alcançar os demais níveis de escolaridade, a dificuldade foi maior ainda: bem poucos alunos conseguiram alcançar e terminar o ensino médio e uma faculdade, e estes se localizam, especialmente, na reserva de Dourados, devido à maior proximidade com os centros universitários.¹⁰⁹

Essas dificuldades em seguir os estudos, que os dados demonstram, remetem para a questão mais ampla dos mantenedores das escolas em áreas indígenas que, embora sigam avaliando a qualidade do ensino a partir de referenciais integracionistas, não oferecem as condições para a continuidade dos estudos. Em geral, uma das grandes preocupações desses mantenedores públicos são as dificuldades que os estudantes indígenas enfrentam na 5ª série (na cidade e, principalmente, com professores não-indígenas). Não consideram que a maior parte deles nem completa a 4ª série (não só porque a escola não consegue manter seu interesse, mas porque seu ritmo e suas etapas de vida são outros). Também não se preocupam 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, preocupam-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

¹⁰⁹ Dos 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/Guarani e destes, 15 foram entrevistados nesta pesquisa. Também entre os informantes estão 7 Kaiowá/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 passaram 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 *Proformação*; 17 estão concluindo este ano o Curso Normal *Ára Verá*; 2 concluíram curso superior; 3 estão cursando uma faculdade; e, finalmente, 9 concluíram o ensino médio (Ver tabela em anexo).

kaiowá/guarani e que são determinantes para a melhoria da qualidade de vida destas comunidades.

Alguns depoimentos mostram as frustrações que os Kaiowá/Guarani sentem por não poder continuar os estudos. Maria de Lourdes atribui 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 sair mesmo da aldeia, porque o pessoal não me deram apoio pra ajudar a gente [...] a comunidade própria tinha que destacar 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 procurar um lugar por aí que tem um supermercado, na cidade, porque acho que por aí eu vou conseguir fazer o 2º grau, eu vou trabalhar 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 está começando a ser vivida com mais intensidade pelos Kaiowá/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 (D’Angelis e Veiga, 1997, p. 153) também dá outros exemplos do que está acontecendo com os índios escolarizados de maior grau, em relação ao mercado de trabalho. Ela conta que, *“enquanto o Rio Negro [AM] está precisando urgentemente de projetos agrícolas, ou pensar um pouco em tecnologias alternativas com relação ao meio*

ambiente, a escola produz quadros para Manaus”, ou seja, estão exportando professores e enfermeiros. Por outro lado, relata que muitos índios que se formaram em biologia, advocacia e outras profissões, no Centro de Pesquisa de Ailton Krenak, quando voltaram para suas aldeias queriam emprego, mas, é óbvio, não tinha emprego. Assim acontece com a maior parte dos que alcançam um curso superior: ficam nas cidades, pois as vagas de especialistas na maioria das aldeias já estão preenchidas.

A questão da ocupação de vagas nas aldeias às vezes assume versões esdrúxulas. No Mato Grosso do Sul, concursados não-índigenas de Dourados queriam ocupar os lugares dos índios, enquanto estes, que queriam permanecer na aldeia, teriam que procurar vaga noutra lugar¹¹⁰. 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/guarani, as vagas para especialistas ainda não foram todas ocupadas, pois há bem pouco tempo começaram 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 vai se repetir entre os Kaiowá/Guarani, da mesma forma que na região Norte, pois as discussões neste sentido estão muito insipientes, 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? 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 concursados¹¹¹.

Para preparar os índios para o seu contexto de vida, ou seja, “para dentro”, sem necessariamente preocupar-se com a seqüência dos estudos, seria preciso admitir uma escola indígena que coubesse no interior e nos limites do tempo e do espaço das

¹¹⁰ No Mato Grosso, professores indígenas, que se classificaram bem num concurso, foram colocados em escolas não-índigenas, enquanto que seus colegas não-índios, com resultados mais “fracos”, foram “lotados” em escolas nas aldeias.

¹¹¹ Como concursado, qualquer funcionário público ganha estabilidade trabalhista.

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 acontece, 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/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, e, mais recentemente, nas usinas e nos cargos públicos. A diferença dos atuais trabalhos e dos anteriores, é que antes eles eram requisitados como mão-de-obra (barata), e agora eles têm que 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 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 dizem que a escola abriria as portas para um emprego, obviamente não estão levando em conta a perversidade da lógica competitiva do mercado de trabalho, como já foi analisado em capítulo anterior.

Será que a escola, para os KaiowáGuarani, está, de fato, satisfazendo as expectativas em relação ao mercado de trabalho? Vejamos o que dizem 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. Dos 41 entrevistados, apenas seis não têm emprego fixo assalariado¹¹², atualmente: eles trabalham 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 estejam tão bem preparados, como analisa 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 entendem 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).

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

Muitos entendem que existem espaços para ocupar, desde que tenham um “diploma” – basta ver a grande procura por cursos rápidos que lhes garantam o certificado (incentivados para isso, também, pela Funai e Prefeituras). “Qualificação” ainda é entendida como conseguir um certificado de escolaridade e não necessariamente como “competência” profissional.

Tem, também, aqueles que afirmam que o estudo facilitou o emprego, embora não foi o único fator. Gildo Martins (Chefe de Posto da FUNAI) explica 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*

¹¹² Do total de 41 escolarizados entrevistados, 33 estão empregados em cargos públicos ou internos da própria comunidade: 17 são professores nas áreas indígenas; um é diretor de escola indígena; 3 são coordenadores pedagógicos; um tem cargo administrativo em secretaria de educação; um é administrador regional da FUNAI; 3 são agentes de saúde na aldeia; 4 são chefes de posto da FUNAI nas áreas indígenas; um é secretário de chefe de posto; 3 são motoristas da Fundação Nacional da Saúde. Estes empregos significam 75% do total dos entrevistados (Ver tabela em anexo)

patrícios”. Esta é 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 entendem que a escola não preparou/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 que a gente avança, [...] 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, a contradição do informante, pois, acima, ele havia dito que a escola foi fundamental para ter chegado ao cargo que detém e agora ele afirma que a escola não o ajudou a competir. Então, restaria saber o que realmente o fez chegar ao posto que ocupa? Na verdade, tudo indica que foi muito mais por sua situação familiar e pelas articulações políticas internas, notadamente no nível do parentesco¹¹³, do que, efetivamente, pelo nível de escolaridade¹¹⁴. Aliás, o próprio acesso à escola deve-se, em sua grande maioria ao fator do parentesco com lideranças, ou ao pertencimento a grupos familiares de prestígio da comunidade¹¹⁵.

Então o estudo não está adiantando para resolver o problema do trabalho? Quem responde esta questão são 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 achá um serviço, ele já sai, vai longe, para vê se arcança alguma coisa..” (Carlos Vilharva)*. Ou seja, os escolarizados acabam se “encostando” nos pais, enquanto não arranjam um emprego, como aconteceu com Julho.

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

¹¹³ Ver sobre parentesco e famílias extensas kaiowá/guarani em Pereira, 1999.

¹¹⁴ Ver tabela em anexo

¹¹⁵ Dos 41 escolarizados entrevistados, 31 pertencem a famílias importantes ou ligados a lideranças.

“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 afirma que *“não vai adiantar um Kaiowa/Guarani 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?’*

Esta é também a opinião de alguns escolarizados. Segundo Maria de Lourdes, vai acontecer a mesma coisa que está acontecendo hoje 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/Guarani tentam buscar trabalho na cidade. Mas o Sr. João tem certeza que não tem emprego fora, pois *“a sociedade branca é super, super lotada, todo canto tem, não vai deixar [...] Se ele souber agüentar desaforo ele güenta, se não souber, ele vem embora”* O professor Valentim também entende 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 enganá, 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 é 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 é a única razão apontada pelos escolarizados como motivo para sair da aldeia. Indicam, 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 concorda 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 aponta que fazer cursos que não têm 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, dois trabalham na cidade, sendo que três moram na zona urbana. Isto demonstra que, por enquanto, pelo menos entre estes primeiros escolarizados Kaiowá/Guarani de maior grau, a evasão não foi significativa e apenas dois manifestaram o desejo de trabalhar na cidade.

No entanto, essa parece ser uma situação transitória, pois, se for considerado que os cargos ocupados nas aldeias vão se esgotar num curto espaço de tempo, o número dos que saem em busca de uma vaga de trabalho fora também tende a aumentar. Por outro

lado, não só porque as escolas nas áreas indígenas não oferecem continuidade de estudos de nível fundamental e médio - só três escolas oferecem ensino fundamental completo e apenas em 2001 começou uma iniciativa insipiente de ensino médio no interior de uma reserva – incentivando as crianças e jovens, desde cedo, para fora para estudar, como também porque já começam a se constituir, de fato, as primeiras turmas de universitários, fica claro que, cada vez mais rápido, os Kaiowá/Guarani vão saindo das aldeias. Se até agora era pequena a participação dos Kaiowá/Guarani na busca de maior escolaridade para enfrentar o mercado de trabalho, nos últimos três anos, notadamente, aumentou consideravelmente esta procura. A questão está 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/guarani na busca de uma qualidade de vida que caiba nos limites de sua realidade e de seu modo de ser. Na verdade, quando dizem que bastaria estudar para ter prestígio, sucesso, crescimento e qualidade de vida, não estão considerando o nível destas conquistas. Seria suficiente aquele *“crescimento”* e aquela *“qualidade de vida”* que todo sub-empregado 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”* (Bonin e Paula, 1999, p. 3) e, certamente, nem todos que estão nesta situação são analfabetos.

Hoje, uma das poucas oportunidades do Kaiowá/Guarani ser prestigiado é conseguindo algum cargo, o qual, geralmente, com exceção dos capitães mais antigos, é alcançado através do estudo escolar. E, tal como o Kaiowá/Guarani tradicional, o jovem quer, inconscientemente, sair em busca – através do *ogwata* - 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-indígena essas condições, para as quais a escola é um dos principais veículos que lhes permitem acessar outros espaços de sobrevivência.

No contexto atual, a escola tem sido apresentada como o meio mais eficaz para os Kaiowá/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, capatazes, “cabeçantes” de usina, 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/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 pensam, de fato, os escolarizados kaiowá/guarani sobre qualidade de vida, quando dizem que querem estudar para “melhorar de vida”, para “viver bem”? Das 14 pessoas que falaram sobre o assunto, os itens levantados¹¹⁶ 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 [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” (Léia).

“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).

¹¹⁶ Os 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).

“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 materiais¹¹⁷, embora não descartadas, não são itens fundamentais para uma boa qualidade de vida entre os Kaiowá/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...” (Léia).

“[...] 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 são tratados mais como itens de prestígio do que de conforto, pois, como já colocado anteriormente, mesmo entre os escolarizados, estas coisas não recebem os cuidados adequados para sua conservação e também são trocados ou vendidos com bastante facilidade.

A moradia¹¹⁸ é outro item importante, haja vista a correlação feita por um dos entrevistados entre moradia e miséria e, embora não admitam, uma casa que se aproxime mais do padrão não-indígena é 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).

¹¹⁷ De acordo com os dados levantados na pesquisa, dos 41 escolarizados entrevistados, entre os que declararam os bens, 6 pessoas têm carro, 7 têm moto, 21 têm bicicleta, 7 têm televisão, 2 têm parabólica, 2 têm celular, 6 têm geladeira, 18 têm fogão a gás, 25 têm rádio ou aparelho de som (Ver tabela em anexo).

¹¹⁸ Pelos dados coletados nesta pesquisa, entre os que declararam o tipo de moradia, 8 escolarizados têm casas de alvenaria ou a estão construindo; 9 têm casas de tábuas cobertas de sapé e 6 são cobertas de eternite; e 10 pessoas moram com os pais, ou em casas cedidas pela missão ou pela FUNAI (Ver tabela em anexo).

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 ítem “terra” teve menos indicações do que “carro”. Isto indicaria que os escolarizados continuam mantendo os mesmos referenciais culturais, no que diz respeito às relações sociais, uma vez que a questão do prestígio continua vigorando entre eles de outra forma: deixa de estar ligado apenas à pessoa que domina a relação entre o sagrado e o profano ou das resoluções da comunidade e passa a simbolizar as pessoas que possuem os bens de consumo, dentre os quais, o de maior prestígio é o carro. Verifica-se um processo de transição, no qual as duas percepções seguem presentes. Os ítems “terra” e “roça” tiveram pouco destaque talvez por não mais fazerem parte das suas preocupações de sobrevivência, uma vez que a grande maioria tem um emprego fixo. E, como afirma Anastácio¹¹⁹, “*quem luta pela terra são os tradicionais analfabetos*”. Apenas um 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 somos 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 têm mais consciência do que os escolarizados sobre os problemas que enfrentam para sobreviver tanto no interior das áreas indígenas, como fora. Os velhos apostam 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/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

¹¹⁹ Anastácio é um índio kaiowá que faz as articulações entre os escolarizados e os “tradicionais” (pessoas mais velhas não escolarizadas).

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 aumentá” (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 patrício, 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 menciona, alguns escolarizados entendem 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, acreditam que o capitão e a comunidade poderiam juntos encontrar o quê fazer, desde que a prefeitura dê apoio. Eles enxergam 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 afirma 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 é 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 pareça que não seja a roça que provê comida, como se pode ver nos depoimentos. Talvez seja através do salário.

Em contraposição à qualidade de vida, um escolarizado definiu o que seja miséria, do seu ponto de vista:

“[...]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, neste depoimento, um discurso menos tradicional e mais “politizado”, o que pode ser explicado, uma vez que o informante teve sua formação escolarizada e religiosa voltada para incorporar os valores da sociedade envolvente, mas começa agora a reelaborar estes conceitos, vivendo um processo de tensão e ambigüidade.

Em suma, a qualidade de vida dos escolarizados kaiowá/guarani parece 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 tranqüilidade.

3.1.5 Futuro dos filhos

Nesta seção os escolarizados dizem o que desejam 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 prá frente [...] depois que terminar pelo menos 1º grau completo, aí a gente dá uma idéia prá 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” (Venancio).

“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” (Léia).

“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 pequenininha [...] 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 continua 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 o único instrumental que os índios possuem, que possa ensinar-lhes a negociar com os códigos de outra sociedade, é a escola.

A diferença entre o 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 de agora, na grande maioria, empregados como funcionários públicos, desejam que seus filhos sigam o exemplo deles próprios, o que no fundo não faz muita diferença, uma vez que, também, em geral, não mencionam 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, vai mais longe e consegue articular os problemas e as necessidades atuais com soluções que valorizem 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 consegue explicar como isto seria viabilizado, sendo que hoje não existe mais matéria prima, pois a terra das reservas e aldeias é pouca e exaurida. Entretanto, uma diferença significativa é que agora começam a incluir no discurso a valorização da cultura, a manutenção da identidade kaiowá/guarani, coisas que antes, na época de seus pais, eram rejeitadas, significando um processo de conscientização cultural. Além disso, alguns manifestam 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 está presente, 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 dizem 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/guarani

Se até agora foram analisados os resultados da escola frente às expectativas materiais dos Kaiowá/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 afirma 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 [não-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 entende 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: *“[...]já misturou tudo [...] desvariou o meu pensamento”*, mostrando o desequilíbrio provocado por esta situação. Nesta mesma linha de análise vai 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/kaiowá presente na história, pois percebem 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 bunito 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 são 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, se transmitem em cadeia para toda família, inclusive para os pais da primeira leva de “letrados” que, afinal, ainda tentam 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 dizem 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 “*é outras coisas que a gente guarda no coração*”. Silvio Pires alerta, 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.

Mas não são todos os que entendem que o resultado da escola foi 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 ambigüidades da realidade dos Kaiowá/Guarani. Outros entendem 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 prá 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” (Venancio).

Como se vê, este informante enfatiza a importância da educação tradicional, principalmente até os sete anos.

“Isso aí depende do pai dos alunos de educá 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 dá 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 informantes, 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 é 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” (Venancio).

Estas afirmações, no entanto, são 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/guarani, são as mais diversas e contraditórias. É

neste ponto que se pode ressaltar a tensão cultural existente na ambigüidade do discurso apresentado num tempo de extrema negociação cultural, embora não equilibrada, pois os próprios depoimentos apresentam 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* são também importantes/imprescindíveis para os Kaiowá/Guarani escolarizados reconhecerem-se em sua identidade étnica e serem reconhecidos como tal, é necessário analisar como eles processam suas concepções e ressignificam suas vivências a esse respeito.

O professor Valentim entende que tradicional são suas *rezas*, língua, arte, como artesanatos e cânticos. Mas não só. Seria também *“uma coisa de atitude, de comportamento, de relacionamento [...], sem ter violência, saber lidar com os problemas, é tranqüilidade 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 Guarani 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 falam 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 dizem 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”.

Embora hoje nem tudo seja mantido da mesma forma, conforme explica 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/guarani¹²⁰, 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 diz: a religião ta envolvida em todas as coisas, não só numa coisa” (Alice).

A espiritualidade, segundo Alice, é a “essência que o Kaiowá/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 explica:

“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

¹²⁰ Esta pesquisa constatou que 15 escolarizados se dizem “católicos tradicionais” ou da religião tradicional; 19 se dizem atualmente 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 procuram 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.

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/Guarani.

Maria de Lourdes explica que não se trata de uma religião, mas é o próprio sistema: *“Ele fala como que a gente deve vivê, como deve tratá 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 conta que seu pai diz que hoje 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 daí 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 ouví 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 continua *crente* e a outra convive intensamente com os *rezadores*, embora participe, eventualmente, da igreja. Segundo a própria Dona Júlia, é possível conviver com as duas coisas, o que elas e outros fazem muito bem. E por que isso acontece? Pode-se ter uma idéia pelas palavras dos próprios entrevistados:

“A Igreja não briga com a tradição Guarani e os fiéis podiam participar das rezas. Só proibia 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 mbaraká”.

“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 [...] Naquela 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 eles fazem 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 não são todos que negociam: alguns entendem que sua identidade indígena está 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/Guarani algumas pessoas exercem a função de rezadores (*ñanderu* ou *ñandesy*), através de uma educação específica ou através 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, prá pessoa ser um cacique mesmo, [...] ela vai ter que ser desde criancinha até quando chega a hora [...] Igual o Daniel [professor kaiowá], [...] era yvyraijá, ele andava prá cá e prá lá com a D. Júlia [ñandesy] [...] Ela fala que ele tinha tudo prá 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).

Segundo Maria de Lourdes Beldi¹²¹, esses depoimentos mostram a importância que a religião possui no sistema simbólico dos Kaiowá/Guarani e que está intrinsicamente ligada à educação, também formal, levada, primeiramente, pelas missões. Ela ressalta uma fala de Egon Schaden de que não podemos mais reconstruir o universo simbólico guarani, pois as influências cristãs datam de cinco séculos de colonização.

Embora os escolarizados declarem que a religião é essencial no modo de ser tradicional dos Kaiowá/Guarani e, pelo menos em suas declarações, a conhecem e continuam valorizando e vivenciando, caberia questionar por que, então, eles afirmam que a escola atrapalha o sistema, que “destrói o espírito do Kaiowá/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 continua mostrando-se ambíguo e pouco claro. Mas talvez a resposta esteja exatamente na “essência religiosa” que, como alguns “letrados” afirmam, 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

¹²¹ Comentário feito em conversa informal pela antropóloga, sobre o modo religioso atual dos Kaiowá/Guarani.

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/Guarani, não foi diferente, como revela Daniel Aquino: “[...]Na época da escola, o pessoal chamava eu de bugre, índio, 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”, lamenta-se Daniel. “Sentia raiva de ser índio” [quando estudava na Missão], diz 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 até hoje mantêm estes sentimentos de auto-negação 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. Aí 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/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” (Léia).

Então, como os “letrados” se identificam hoje? 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 cultura¹²². Mas não basta só 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 afirmam que ser um bom Guarani, ou bom Kaiowá, em primeiro lugar, é a pessoa reconhecer-se como Guarani ou Kaiowá, hoje, e ser considerado como tal, como diz 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 parece que não tiveram a preocupação de se definir identitariamente: “*eu só falava que eu era índio [...] eu nem pensava por quê*” Outros se identificam 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 reza, 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*, arremata 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

¹²² Como os conceitos de prestígio e espiritualidade.

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 completa 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 tranqüila, bastante calma [...] Um bom Guarani fundamental mesmo é respeito, companheirismo e a convivência [em] qualquer lugar que você estiver”.

Mas, como diz 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, atualmente, 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. (Léia).

E, por fim, Rosenildo queixa-se de que, pelo fato de hoje eles andarem *“meio diferentes”* dos antigos, *“falam que a gente não é índio”*. Mas alerta:

“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 diz enfaticamente:

“Eu não conheço um índio que saiu lá fora, que estudou e que não manifesta nela, na pessoa, aquilo daonde ela saiu. Eu posso estar em qualquer lugar, [...] com pessoas diferentes, mas aquilo tá sempre se manifestando. Qué dize: 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 informantes, em sua grande maioria, deixam 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 está mesmo de acordo com o sistema tradicional, buscou-se a opinião de pessoas mais velhas. Segundo estes, os “letrados” continuam 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 irá sobreviver se houver continuidade na educação doméstica. Para saber se o escolarizado passa 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 (Venancio).

“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 procuram continuar “ensinando os filhos da maneira do Kaiowá, o Guarani também”, como afirma Alice, “apesar de todo esses nossos problemas, [...] apesar de tudo que está sendo novo, que ta entrando na aldeia” E dá 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 explica porque eles continuam 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 são nada fáceis para os pais escolarizados. Eles enfrentam uma série de dificuldades decorrentes de sua nova condição, como relata 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 precisam, 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 está afirmando que, embora escolarizada, ãa quer 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 permitem as condições ideais para educar seus filhos, privando-os, então, de muitos conhecimentos do sistema tradicional. Estes, conseqüentemente, estarão com a formação tradicional comprometida e, obviamente, a família que vierem a formar já terá perdido grande parte do conteúdo do sistema kaiowá/guarani. Ou seja, mesmo que, diretamente, a escola não tenha conseguido seus objetivos integracionistas, indiretamente ela facilita a integração.

Talvez seja por conta de todas essas mudanças e problemas, que os escolarizados kaiowá/guarani e sua sociedade enfrentam, que alguns velhos afirmam que as novas famílias não estão mais educando 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, diz que o que ela vê nas escolas não é 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? É, novamente, Maria de Lourdes quem se manifesta, 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 sê? Um nada, ninguém, vai sê um sem-nada, ele vai querê sê branco, e o branco não vai reconhecê ele nunca como um branco, ele não pode sê um Terena [...] Se ele não ensiná, não repassá [...] vai acabá mesmo”.

Como se percebe, ao contrário do que muitos Kaiowá/Guarani dizem, que só através do estudo se pode “ser alguém”, Maria de Lourdes afirma 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/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 funciona:

“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 [EliezerMartins - 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 agora, pode-se perceber que, apesar da pressão que a escola exerceu sobre o modo de ser e de viver dos Kaiowá/Guarani, a trajetória desses escolarizados mostra que alguns fatores desta história fizeram com que os escolarizados se reidentifiquem/ressignifiquem culturalmente, resgatando sua auto-estima 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 ... Às veiz você volta definitivamente”.

Rosenildo, também, conta que depois de viver o processo de catequização, 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 faz 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/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 [...] Aí 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 estão processando esta “volta” ressignificada? Alice explica 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, declara 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 conclui 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 informantes 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 buscaram 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 auto-estima resgatada e busca as condições para viver realmente uma interculturalidade. Isso parece ter mais condições de ocorrer com a geração que teve 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.

Ou seja, como explica Ferreira (*Apud*: Barros, in Secretaria de Estado de Educação/MT, 1997, p. 30, 211-213), o próprio de 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/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/guarani¹²³

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*”, diz o *cacique* Avelino Ramirez (Brand, 1997, p. 248). Com efeito, “*as escolas, junto com as igrejas, emergem, segundo os Kaiowá/Guarani, como as grandes responsáveis pela ‘perda da cultura’*”, afirma 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, s/p), mostrando o evidente desrespeito pelo universo mítico, simbólico e religioso do índio.

O *cacique* Ricardo Jorge vai direto no ponto que, segundo ele, identifica o papel da escola como integracionista: “*Instrução do branco é que estraga [...] por causa do papel, porque quer civilizaire (grifo meu)*” (Brand, 1997, p. 247). E isso significa “*acompanhar o papel*”, ou seja, aderir a um *modo-de-ser próprio (kuatia¹²⁴ reko)*, que não é o *modo-de-ser tradicional*” (idem, p. 248). Acompanhar o papel, para estes informantes, 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 índios¹²⁵. 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,

¹²³ Os depoimentos desta sessão foram extraídos, principalmente, da pesquisa de Brand (1997).

¹²⁴ *Kuatia* = papel.

¹²⁵ De 41 entrevistados, três casaram com *branco*.

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 informantes de Brand, duas razões principais tornam a escola prejudicial para o modo-de-vida tradicional dos Kaiowá/Guarani. Uma primeira atribui à escola e ao “papel” a responsabilidade pela não aprendizagem das *rezas* por parte das gerações mais jovens. É o que diz 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, traduzido como *kuatia reko*, ou seja, um modo de vida onde o papel tem um lugar fundamental. Haja visto a importância dada pelas Missões à formação de quadros de missionários/professores.

O outro problema apontado pelos informantes de Brand é o fato da 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*”, diz Júlio Lopez (idem, p. 252). Eles apontam também para a inutilidade do que é ensinado na escola para a vida na aldeia. O velho Ruffino Romero afirma: “[...] *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 nos dias de hoje, os velhos Kaiowá/Guarani 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/guarani, pode ser considerado um espaço viável para isso. E, mais do que isto, pode ser um espaço viável para o modo-de-ser tradicional, se a escola 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/guarani aspira*” (idem, p. 23).

Entretanto, mudando a perspectiva e a semântica das palavras, para muitos atingidos pelo “cerco cultural”, a escola é um “*presente*”(dádiva), que representa um “*caminho de futuro*”, especialmente para os jovens, entendido, neste caso, como seguir o modo-de-ser dos não-índios (*karai reko*). Isto, para a *cacique* Inácia, de Amambai, enfraquece o modo-de-ser tradicional, “*porque usa duas idéias, do índio e do branco*”.

Essa ambigüidade reflete as contradições e os conflitos que os Kaiowá/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 entre os quais tem certeza que será entendida e onde suas palavras terão ressonância. A pessoa só é realmente entendida e aceita (mais que respeitada) entre seus pares, entre aqueles que compartilham de suas idéias 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/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” (*tekovai*) o seu *teko porã*?

O problema, no entanto, é que estes velhos já não estão passando para os mais jovens os seus conhecimentos ou estes já não querem mais ouvi-los¹²⁶. 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: “A *idéia de tradição não implica [...] a negação do movimento histórico. Ela comporta [...] tanto a idéia de resistência quanto de inovação*” (In Secretaria de Estado de Educação/MT, 1997, p. 28-29). 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 grifo meu]. 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].

¹²⁶ Ver cap. I “Contexto histórico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem sido, ao longo da história, um lugar privilegiado de 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, alguns índios ainda permanecem 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 começou a ser questionada, devido à sua quase inutilidade frente a um “mercado” limitado de vagas e por uma nova mentalidade crítica crescente, da qual emerge 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/Guarani do 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/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 identificam com sua etnia, com seu sistema tradicional, senão na cultura material, pelo menos no imaginário e como eles interpretam sua inserção no mundo escolarizado, ou como reagem 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/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 “esparramo” e da rearticulação dos grupos nas reservas ou áreas novas, enfrentados por seus pais e avós. Fazem parte da primeira turma de “formados” entre os Kaiowá/Guarani. As histórias de vida destes escolarizados são parecidas. A maioria foi educada na família 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, a construção de suas representações são parecidas e, também, suas frustrações quando não logram satisfazer suas expectativas.

Por outro lado, os jovens mais escolarizados, começaram a participar de uma nova conjuntura, na qual eles têm mais consciência de seus direitos e começam a assumir postos de serviço até então fechados aos índios – professores, agentes de saúde ou auxiliares, funcionários da Funai, motoristas, etc. É quando entram 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/Kaiowa*, participando da reconstrução de sua autonomia como sujeitos históricos. Ou então, quando têm oportunidade de participar 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 auto-estima e a consciência de sua identidade enquanto povo. Manifestam 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 participam de encontros e cursos diferenciados e específicos e do movimento indígena e entre os que ficam fora deste processo. No entanto, mesmo estes, ou exatamente estes, manifestam 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/Guarani, que é caracterizada pela extrema tensão entre estas ambigüidades.

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 auto-estima, 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 auto-estima, 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 está conseguindo realizar este papel, a não ser para poucos e individualmente, muitos escolarizados ainda entendem que ela continua hoje, basicamente, como instrumento de integração na sociedade não-indígena,

principalmente quanto à questão do mercado de trabalho, “progresso” e “desenvolvimento”, junto com a concepção individualista, típica da sociedade capitalista.

Mas, como consequência da própria política de integração que tentava jogar os Kaiowá/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. Hoje, 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 ambigüidades. Ao mesmo tempo em que ainda mantêm parte da mentalidade anterior, já começam a perceber o novo papel da escola. Estas concepções, aparentemente confusas e contraditórias, estão perfeitamente articuladas através de uma idéia de dinâmica, de processo, em que entram os componentes da educação tradicional e as concepções novas articuladas no espaço escolar. A escola, neste momento, passa a ser um lugar privilegiado de possibilidades de reflexão.

A escolarização trouxe, de fato, resultados positivos para a auto-imagem dos Kaiowá/Guarani. Nota-se uma elevação considerável em sua auto-estima, 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/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. Percebem, 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, ajuda-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 sentem-se satisfeitos com os conteúdos e habilidades que aprenderam na escola, salientando, principalmente, a língua portuguesa. Mas grande parte critica a escola, afirmando que esta não garantiu o nível de aprendizado das competências lingüísticas 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 ambigüidade do discurso que caracteriza um momento de transição na construção identitária. O fato de ter acesso ao código cultural da sociedade abrangente já os faz interlocutores. Os depoimentos, em geral, mostram que a escola que eles tiveram, embora não tivesse esta intenção, permite-lhes, hoje, 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 continua 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, para tentar negociar melhor com esta sociedade, é necessário, primeiramente, falar bem o Português,

através da escola, para depois manipular seus códigos. Alguns manifestam, também, a vontade de que seus filhos se engajem nas lutas do seu povo e começam 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 afirmam que o estudo facilitou o emprego em 70% e, para completar os outros 30%, é necessário ter conhecimento dos problemas da sua comunidade. Outros entendem 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 mercado. Por outro lado, alguns escolarizados estão percebendo que a escola sozinha não lhes dá acesso ao emprego, então propõem procurar outras alternativas. A mais interessante é a busca de trabalho que vem de encontro com a solução apontada pelos mais velhos – a terra - tanto em termos de espaço como de ocupação viável deste espaço.

Há um outro fator responsável pelo emprego, embora não mencionado pelos entrevistados: a situação de parentesco que estrutura as famílias extensas nas comunidades; aliás, o próprio acesso à escola se deve, em sua grande maioria, a esse fator. Isso revela a persistência da lógica tradicional na definição de prestígio.

A pesquisa revelou que 76% dos primeiros “letrados” kaiowá/guarani de maior grau têm emprego como funcionários públicos, ocupando hoje os cargos disponíveis no interior das comunidades. Pensando nas expectativas das pessoas que frequentam a escola, a pesquisa aponta para novos problemas que irão surgir futuramente. As vagas no mercado de trabalho interno vão se esgotar 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.

Além do emprego, outro ponto levantado como causa de evasão da aldeia, seria a busca de continuidade dos estudos. Por enquanto, entre estes primeiros escolarizados de maior grau, a evasão do interior das comunidades foi mínima. Hoje, a maior parte deles continua os estudos através de cursos parcelados, como forma, inclusive, de garantir o emprego na aldeia. Mas, a procura por cursos de maior grau, que não há no interior das aldeias, certamente aumentará a evasão. É certo, na opinião dos entrevistados, que os futuros alunos de nível superior dificilmente voltariam para a comunidade.

Analisando o item que se refere à qualidade de vida, nota-se que, quando os escolarizados dizem que querem estudar para “melhorar de 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 ambigüidade 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/guarani continuam no quadro das ambigüidades. Ou seja, ao mesmo tempo em que as avaliam como negativas, explicitam, também, aspectos positivos. A maioria dos entrevistados afirma 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 afirmam 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, indicam que a responsabilidade pelas mudanças não é da escola e sim das novas religiões que vão entrando nas aldeias. Já alguns entendem 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 avaliam a escola não só negativamente, mas entendem que a escola abriu a possibilidade de estabelecer relações cordiais entre índios e não-índios e, também, despertou o sentimento crítico. Entendem 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 avalia 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 dizem manter em sua vida o que aprenderam com seus pais, ou seja, os fundamentos do sistema tradicional. Mas é a espiritualidade, o sistema religioso (*eko marangatu*), o principal elemento da tradição mencionado pelos *letrados* kaiowá/guarani. A espiritualidade, segundo eles, é a *essência* que o Kaiowá/Guarani tem 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 continuam *crentes* e outros convivem com os *rezadores*, mesmo participando também de igrejas não-índigenas. Percebe-se as

negociações que fazem 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* mostram que a escola não conseguiu destruir sua identidade, sua vontade de ser Guarani ou Kaiowá. A capacidade de ressignificação dos Kaiowá/Guarani permite aos escolarizados entenderem seu futuro de forma otimista. Eles acreditam que não vão abandonar a vivência do *sistema* e estão procurando ensinar os filhos dentro da tradição. Sabem, no entanto, que se trata de tarefa bastante difícil. As causas apontadas por eles são o “novo” que está entrando 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/Guarani estão 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/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/Guarani, sujeitos desta pesquisa, apesar de aparentemente “civilizados” e “letrados”, continuam identificando-se com sua etnia e sendo reconhecidos e prestigiados por suas comunidades, através de alguns mecanismos, dentre eles o bilingüismo 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, de recente história, que postula uma educação escolar “adequada” à realidade e cultura próprias de cada etnia, em relação aos poucos escolarizados kaiowá/guarani que passaram pelo ensino fundamental nesta modalidade de escola, não apresenta, aparentemente, resultados diferenciados em relação à manutenção do sistema tradicional kaiowá/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/guarani*, não só os escolarizados mas também os velhos propõem 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 estão manifestando 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 hoje. Esta utopia para os Kaiowá/Guarani é revelada nos discursos atuais 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/Guarani. Depois de terem percorrido vários caminhos, eles se dão conta que é melhor ser *oréva*. E é justamente no processo educativo dos Kaiowá/Guarani, no qual hoje se inclui, também, a escola, que se reproduz aquilo que são ou que pensam de si mesmos, refletindo o *Nós (Ore)* - em movimento, histórico, hoje 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 é fácil. Como essas discussões ainda não chegaram à comunidade indígena como um todo e, também, não atingiram toda a comunidade escolar indígena, a maioria dos índios continua 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.

Há que se perguntar se a quarta geração dos Kaiowá/Guarani, depois do confinamento, ainda terá os referenciais educativos do sistema tradicional, ou apenas os do *tekopyahu* (novo modo de ser), se não 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). Com estas condições, os fatos novos podem ser ressignificados e apropriados pelos índios, 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 é isso que está se verificando entre os escolarizados, 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 ambigüidades e contradições decorrentes de sua inserção na dinâmica da própria humanidade.

“A escola é para fortificar 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).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10º Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá/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.].

ARAUJO, 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/mar1991.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Formação de professores índios: limites e possibilidades. *Secretaria de Estado de Educação*. Conselho de Educação Escolar Indígena/MT. 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, 1992, p. 38.

BERNARDES, Margarida G. *Projeto político pedagógico da Escola Francisco Meireles*, Dourados, 1999.

BRAND, Antonio. *Sociedade e natureza: desafios para a pesquisa atual*. Seminário. 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, [s/p. , datil.].

_____. *Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade*. In: Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, nº 12, 35-43, jul/dez 2001.

_____. *Formação de professores indígenas – um estudo de caso*. Campo Grande, UCDB, 2002, [datil.].

_____. *Memória e história entre os Kaiowá/Guarani ou até onde o presente segue como ponte pela qual o passado constrói o futuro?* Campo Grande, UCDB, 2002.

_____. *O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação de Mestrado, (Pós-Graduação em História). Porto Alegre: PUC/RS, 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/guarani: Os difíceis caminhos da palavra*. Tese de Doutorado (Curso de Pós-Graduação em História). Porto Alegre: PUC/RS, 1997.

_____. *Os suicídios entre os Guarani/Kaiowá no MS* (algumas considerações sobre o problema). Campo Grande: UCDB, 1995 [datil.].

_____. *Reunião de Antropologia do (Merco)Sul*. Tramandaí/RS, [1999].

BRAND, Antonio; PEREIRA, C. *Os Guarani na história e a história dos Guarani*. [Campo Grande]: UCDB, [2000, datil.].

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: MEC, 2000.

_____ e outros. *Educação Escolar Indígena – Consulta ao Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1998, [datil.].

_____. *Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *O Plano Decenal e Educação Indígena*. Seminário. Conferência Nacional de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 1994.

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). Campo Grande: UFMS, 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, 1ª edição, 1995 (Cadernos de Educação Indígena, v.1).

CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998.

CEDES. *Educação e diferenciação cultural – negros e índios*. Cadernos CEDES 32. São Paulo: Papyrus, 1993.

CEDES. *Educação indígena e interculturalidade*. Cadernos CEDES 49, 1ª edição, Campinas, 2000.

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: palavras 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*. In: Cadernos do COMIN, nº 8, São Leopoldo, ago.1999.

_____. Graciela. *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*. In: Revista Científica Cultural, Vol.6 – Nº 1. Campo Grande: UFMS, 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 2, Brasília, 1993.

_____. *Referencial Curricular Nacional para quê e para quem?* Brasília, 1999 [datil.].

_____. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*. Cuiabá, 8ª Assembléia do Cimi/MT, 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/Guarani*. Dourados, 1998. [datil.].

_____. Carta ao Secretário Estadual de Educação. Dourados, 1995 [datil.].

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *O índios 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.

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. Encontro de educação indígena no 10º COLE/1995*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997 (Coleção leituras no Brasil).

DAMIANI, Amélia Luiza. *População e geografia*. São Paulo: Contexto, 1991.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. *Povos Indígenas, Estado Nacional e Relações de Autonomia – o que a escola tem com isso?* (Texto apresentado na Conferência Ameríndia de Educação). Cuiabá, 1997 [datil.].

_____. *Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia – O que a escola tem com isso?*. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Conselho de Educação Escolar Indígena/MT. Urucum, jenipapo e giz: A educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. *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* (Tese de doutorado em Educação). São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1997.

EM ABERTO. *Educação escolar indígena*. Brasília: INEP, nº 63, dez. 1994.

ENCONTRO com Bartomeu Meliá sobre educação escolar indígena. Dourados: CEUD/CIMI. 1991.[Relatório do encontro, s/p].

FERNANDES, Florestan. *A educação numa sociedade tribal*. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade. 9ª edição. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1978.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *A transmissão de conhecimento entre os Guarani do Ribeirão Silveira*. In: 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 de Mestrado em Antropologia. S. Paulo: Universidade de 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*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época: v. 23).

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 4ª edição. 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/Guarani no MS – Relatório Preliminar*. Dourados, 1998, [datil.].

GOMES, Maria José de Toledo. *A interferência da alfabetização na sobrevivência das populações indígenas*. In: 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. Curitiba: USP/PR, 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*. S.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/d, datil.].

GUIA CURRICULAR de 5ª a 8ª séries Escola Francisco Meireles [s/data, datil.].

GUIMARÃES, Paulo Machado. *A polêmica 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*. S. Paulo: Cortez, 1981.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*. Caxias do Sul/RS: UCS, CICLO, 1978.

KREUTZ, Lúcio. *Identidade étnica e processo escolar*. São Leopoldo/RS: 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. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1994.

LITTLE, Paul E. *Espaço, memória e migração. Por uma teoria de reterritorialização*. In: Revista da Pós-Graduação em História da UNB. Vol.2, nº 4, 1994.

LUCIANO, Gersen Santos. *Os povos indígenas e a educação na América Latina*. Apresentado no II Congresso Ibero-Americano de história da educação latino-americana. 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 de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

MAZZOLENI, Gilberto. *Evangelização e tradições indígenas: o caso guarani*. In: RBCS, nº 26, ano 9, out.1994.

MELIÁ, 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.).

_____. *Educación Indígena e Alfabetización*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *El Guarani 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*. Asuncion-Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch. 1995.

_____; GRÜNBERG, F.; GRÜNBERG, G. *Los Pãi Tavyterã: Etnografía Guarani del Paraguay Contemporâneo*. Asunción: Centro de Estudios Antropologicos, 1976.

MENSAGEIRO. *Educación 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 2000. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Reader's Digest/Melhoramentos, 2000.

MONSERRAT, Ruth; EMIRI, Loretta (Orgs.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras/ Operação Anchieta, 1989.

_____. *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, UNICAMP. Campinas, 1999.

MONTE, Nietta Lindenberg. *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, Manuela C. da. *História dos índios no Brasil*. 1992, p. 475-478.

MOSONYI, Esteban Emilio. *Familia indigena y educacion intercultural bilingüe*. Apresentado no II Congresso Iationamericano de educacion intercultural bilingüe. Santa Cruz, Bolivia, nov.1996.

MOVIMENTO dos Professores Guarani/Kaiowá do MS (Redação V. Rossato). *Proposta de Regimento Escolar das Escolas Guarani Kaiova*. Dourados, 1995, [datil.].

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* (Tese de doutorado em Educação). Marília/SP: UNESP, 2000.

_____. *Da despossessão entre terra e escrita: alfabetização no Mato Grosso do Sul*. Dissertação de Mestrado. Dourados/MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1991.

_____. *Educação escolar indígena: um estudo sobre o conceito de educação diferenciada* (anteprojeto para doutorado - UNESP/Marília), Dourados, 1995.

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. revista. 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-Ñandeva e Guarani-Kaiowa*. Dourados, 1997, [datil., s/p].

PEREIRA, Levi M. *Parentesco e Organização Social Kaiowá*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 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 (Série antropologia 116) [datil.].

_____. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.

REGIMENTO da Escola Guarani/Kaiowá, Amambai/MS, 1992 [datil.].

RELATÓRIO do 8º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiová do Mato Grosso do Sul-1997. Dourados: set.1997 [datil.].

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social*. 2ª ed. São Paulo, 1989.

ROSSATO, Veronice e outros. *Processo de Construção e desenvolvimento do curso de magistério para os professores índios Kaiowá/Guarani do MS*. Campo Grande: UCDB/UFMS/Diocese de Dourados, 1997 [datil.], [s/p].

_____; NANTES, Anari Felipe (coord.). *Censo escolar kaiowá/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/Guarani do MS* (Texto apresentado no 1º Encontro de Pesquisadores sobre Populações Indígenas no Centro-Oeste), Campo Grande, UCDB, set.1996 [datil.].

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol. 1. S. Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A. de; SILVEIRA, Maria L (Orgs.). *Território globalização e fragmentação*. 4ª edição. São Paulo: UCITEC/ANPUR, 1998.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. 3ª ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. [1ª ed. 1954].

SECCHI, Darci (Org.). *Ameríndia: Tecendo os Caminhos da Educação Escolar*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/CEI/MT, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/MT, Conselho de Educação Escolar Indígena. *Urucum, jenipapo e giz: A educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 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*. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

SILVA, Petronilha e GONÇALVES, Beatriz. *Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades*. In: 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 - Painel Compromissos Constitucionais. [Brasília, s/d, 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. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

_____. *Programa Kaiowá/Guarani: Algumas reflexões sobre antropologia e prática indigenista*. In: 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). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de S. Paulo, 1990.

ANEXOS

Anexo I

Mapa de Localização das áreas Kaiowá/Guarani

Aquia entra o mapa

Anexo II

Escolas Indígenas no contextos dos Kaiowá /Guarani

Distribuição das escolas por municípios e áreas indígenas, com o número de alunos de educação infantil a 4ª séries do ensino fundamental matriculados em 1998, de acordo com o Censo Escolar Kaiowá/Guarani (Rossato e Nantes, 1999).

Municípios	Áreas indígenas	Escolas	Alunos Kaiowá/Guarani
Amambai	Amambai	Benjamim Constante (missão)	350
		Coroa Sagrada (pólo)	97
		Pãi Tavyterã	56
		Panduí	118
		Patrimônio Kaiowá	102
		Sala Jaguari	53
	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	Alberto Luciano	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
		Tengatuí Marangatu (pólo)	462
	Panambizinho	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

Municípios	Áreas indígenas	Escolas	Alunos Kaiowá/Guarani
		Porto Lindo	174
		Tomé de Souza	34
Juty	Jarará	Jarara	40
Laguna Carapã	Guaimbé	Guaimbé	53
	Rancho Jacaré	Pai Tavyterã -Rancho Jacaré	39
Maracaju	Sukuri'y	Sukuri'y	10
Paranhos	Pirajui	Mal. Cândido Rondon(missão)	188
		Pirajuí	124
	Paraguassu	Pancho Romero	96
	Potrero Guasu	? ¹²⁷	-
Tacuru	Jaguapire	Jaguapire	101
	Sassoró	Missão – Sassoró	109
		Ramada	71
		TOTAL	4620

¹²⁷ Esta escola começou em 1999, a área foi reocupada em 1998.

Anexo III

Quadro dos dados gerais dos escolarizados

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 PIRES	Guarani	28	Casado desde 1989 Mulher guarani	5	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - P	Filho e sobrinho de ex-capitães	Rancho Kapi'i	Reserva de Pirajuí. 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 Caiuás)	Casa de alvenaria, de 90 m ² , 3 quartos, banheiro interno, telha de argila.	Moto, TV, geladeira, bicicleta, aparelho de som, fogão a gás, beliche.
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 DURAN	Guarani	31	Casado. Mulher guarani evangélica	4	L1 - G L2 - P.	L1 - G L2 - P.	Sobrinho de ex-capitão.		Reserva de Pirajuí, desde os 7 anos.	Casa comum de sapé	?
5. SEBASTIÃO DUARTE	Kaiowá	31	Casado. Mulher kaiowá.	4	L1 - G L2 - P	L1 - G L2 - P.	Família de lideranças. Chefe de posto da FUNAI, em Sassoró.	Fazenda na região do Sassoró	Reserva de Sassoró	Casa de tábuas, coberta de eternite	Carro, fogão a gás, bicicleta, cavalos, som, armários
6. GILDO MARTINS	Kaiowá	29	Casado. Mulher kaiowá	1	L1 - K L2 - P	L1 - K L2 - P	Casado com a sobrinha do capitão.	Takuapery	Reserva de Takuapery	Mora na casa da Funai, na reserva.	Carro, TV, geladeira, som, fogão, sofá, guarda-roupa, mesa, bicicleta.

Nome	Etnia	Idade	Estado civil E etnia do parceiro	Nº de filhos	Língua dos filhos	Língua do sujeito	Família	Local de nascimento	Local de moradia atual	Tipo de moradia	Bens de consumo importantes
7. DILSON DUARTE	Kaiowá	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 Sessoró	Casa de alvenaria, coberta de eternite	Galeadeira, TV, fogão a gás, som.
8. OMEDES VELASQUEZ	Guarani	35	Casado. Com mulher guarani	2	L1 – G	L1 – G L2 – P	Genro do ex-capitão de Porto Lindo.	Porto Lindo	Cidade de Iguatemi. Antes morava na aldeia.	Casa de alvenaria, coberta de eternite	Moto (já vendeu), 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 Eliezer Martins Sobrinho do ex-capitão	Reserva Porto Lindo	Porto Lindo	Casa de tábuas, coberta de eternite.	Bicicleta, toca-fita.
11. VICENTE SAMANIEGO	Guarani	33	Casado. Mulher guarani.	2	L1 – G	L1 – G L2 – P	Irmão da nora 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 Cirlene. Seu pai foi comandante da polícia indígena da reserva	Fazenda Takuaral, perto de P. Lindo	Porto Lindo	Mora junto com a mãe.	Bicicleta, TV.
13. MÁXIMO VELASQUES	Guarani	38	Casado. Mulher guarani.	4	L1 – G L2 – P 1 filha só Port.	L1 – G L2 – P	De família forte na reserva	Pirajui	Pirajui. Morou um ano em São Paulo	?	?
14. TIMÓTEO PIRES	Guarani	31	Casado. Mulher guarani.	6	?	L1 – G L2 – P	Primo do Valentim. Seu pai foi capitão da reserva Pirajui.	Takuapery	Potrero Guasu, antiga aldeia tradicional.	?	?
15. ELPÍDIO PIRES	Guarani	34	Casado. Mulher guarani.	6	L1 – G L2 – P	L1 – G L2 – P	Primo do Valentim. Família tradicional	Pirajui	Pirajui. Morou no Potrero Guasu, mas voltou.	?	?

Nome	Etnia	Idade	Estado civil e etnia do parceiro	Nº de filhos	Língua dos filhos	Língua do sujeito	Família	Local de nascimento	Local de Moradia atual	Tipo de moradia	Bens de consumo importantes
16. ALFREDO MARTINS	Guarani	30	Casado. Mulher guarani	3	L1 – G L2 – P	L1 – G L2 – P	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. VENÂNCIO CÁCERES	Guarani	29	Casado. Mulher guarani.	4	L1 – G L2 – P a partir dos 7 anos ±	L1 – G L2 - P	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 - P	L1 – G L2 - P	Parente do capitão da reserva. Seu pai é aposentado da FUNAI.	Amambai	Cidade de Amambai. Tem casa na reserva de Amambai.	A casa na aldeia é de tábuas e coberta de sapé. Na cidade, a casa é alugada.	Carro, TV, som, geladeira.
19. LUCIO VILHARVA	Guarani	36	Casado. Mulher guarani.	2	L1 – G L2 - P	L1 – G L2 - P	Filho do ex-capitão	Reserva de Porto Lindo.	Periferia da cidade de Iguatemi desde 1993. Em 2002 mudou-se para Cerrito, mas a filha continua em Iguatemi.	Casa popular de alvenaria, sem pintura em Iguatemi. Na aldeia Cerrito mora na antiga dos donos da fazenda.	Móveis e aparelhos elétricos, comuns em qualquer família de classe popular.
20. ELIESER MARTINS RODRIGUES	Guarani	27	Solteiro	1 O filho não está com ele.	L1 – G L2 - P	L1 – G L2 - P	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 tijolos, sem pintura, coberta de tabuinha.	Bicicleta, som, violão, fogão a gás.
22. JANIO SANCHEZ	Kaiowá	23	Casado	1	-	L1 – K L2 – P	Filho de Kaiowá vinculado à Missão.	Reserva de Dourados	Missão de Amambai	Casa da Missão	Bicicleta

	Etnia	Idade	Estado, civil e etnia do parceiro	Nº de Filhos	Língua dos filhos	Língua do sujeito	Família	Local de nascimento	Local de Moradia Atual	Tipo de moradia	Bens de consumo importantes
23. DANIEL AQUINO	Kaiowá	29	Casado. Mulher kaiowá	1	L1- K e P	L1 – P L2 – K	Neto do principal Nanderu do Panambizinho, Paulito Aquino.	Sítio na região do Panambizinho	Aldeia Panambizinho, desde os 14 anos. Antes morava na Vila.	Casa de tábuas, “cedida” 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 Paraguai, “reduto dos índios”. Infância da aldeia Pirajui.	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 assalariada.
25. RENATA CASTELÃO	Kaiowá	30	Casada. Marido kaiowá do Paraguai	2	L1 – P. L2 – G/K	L1 – K L2 – P	Família muito ligada à Missão presbiteriana	Região do PI Sessoró	Sede da Missão Caiuás, ao lado da reserva de Caarapó.	Casa cedida pela Missão.	Moto, TV, aparelho de som e outros objetos e utensílios comuns de família assalariada, não-índia.
26. ROSENILDO BARBOSA DE CARVALHO	Guarani	22	Casado. 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. Ficou 2 anos na reserva, mas sua mulher não gosta.	?	Moto, TV, som .
27. MILTON NELSON	Kaiowá	41	Casado. Mulher guarani	3 e netos	L1 – G/K L2 – P.	L1 – K L2 – P.	Filho do capitão da reserva Limão Verde.	Reserva Amambai	Reserva Amambai	Casa de tábuas coberta de sapé.	Carro, TV, som, bicicleta, celular, fogão a gás.
28. LÉIA AQUINO	Kaiowá	32	Casada. Marido kaiowá, agente da Igreja Unida.	3	L1 – K L2 – P.	L1 – K L2 – P.	?	Reserva Amambai	Vila Campestre, ao lado da aldeia Campestre	Casa de tábuas, comum na vila, cedida pela Missão.	?
29. ADRIANO MORALES	Guarani	46	Casado. Mulher guarani	6 e netos ?	L1 – G. L2 – P.	L1 – G. L2 – P.	?	Reserva Pirajui	Reserva Pirajui	?	?
30. AMARO DE SOUSA ROCHA	Kaiowá	24	Casado. Mulher kaiowá.	1	L1 – G. L2 – P.	L1 – K L2 – P.	Nenhum.	Takuapery	Reserva de Takuapery	Casa de takuára coberta de sapé.	Bicicleta, som.

NOME	Etnia	Idade	Estado civil e etnia do parceiro	Nº de Filhos	Língua dos filhos	Língua do sujeito	Família	Local de nascimento	Local de Moradia Atual	Tipo de moradia	Bens de consumo importantes
31. DANIEL LEME VASQUES	Kaiowá	23	Solteiro	-	-	L1- g L2- p	Neto do capitão da reserva Amambai	Reserva de Amambai.	Reserva Amambai (perto do avô)	Casa de madeira. Gostaria de tijolos, “mobiada e tudo”.	Fogão, som.
32. JULHO VASQUES	Kaiowá	30	Casado. Mulher guarani, merendeira da escola	4	L1- g L2- p	L1- g L2- p	Filho do capitão da reserva Amambai	Reserva Amambai	Reserva de Amambai (perto do posto da funai)	Casa de tijolos, coberta de eternite.	Tv, parabólica, som, bicicleta, fogão, geladeira.
33. ZENILDO LOPES	Kaiowá	25	Casado. Mulher guarani	1	L1- g L2- p	L1- g L2- p	Genro da diretora da escola e sobrinho do atual administrador da Funai.	Reserva Amambai	Reserva Amambai (perto da sogra)	Alvenaria, coberta de eternite	Fogão, som, tv, bicicleta, moto.
34. RIVELINO PEREIRA	Kaiowá	24	?	?		L1- g L2- p	?	Reserva Amambai	Reserva Amambai	?	?
35. SELMA CÁCERES	Kaiowá/ Guarani	25	Separada	1		L1- g L2- p	Filha do agente de saúde, sobrinha da diretora da escola.	Reserva Amambai	Reserva Amambai	Mora num cômodo com a mãe, casa de alvenaria, coberta de eternite.	Fogão, bicicleta.
36. FLAVIANO FRANCO	Kaiowá/ Guarani	26	Separado	1	L1- g L2- p	L1- g L2- p	Ex-marido da Selma Cáceres e parente de Pedro Franco	Reserva Amambai	Aldeia sete cerros (antes morava em Amambai)	?	?
37. ROBSON CHAMORRO RICARTI	Kaiowá	22	Casado. Mulher kaiowá	?		L1- g L2- p	Filho de Aniceto Ribeiro	Reserva Amambai	Reserva Amambai	?	?
38. MARIA DE LOURDES CÁCERES NELSON	Guarani	39	Casada. Marido Kaiowá	3 e netos	L1 – G/K L2 – P.	L1 – G. L2 – P.	Nora do capitão da reserva Limão Verde. Mulher de um agente de saúde da reserva. Família tradicional.	Fazenda Laguna Carapã, Dourados	Reserva Amambai desde 10 anos de idade.	Casa de tábuas coberta de sapé.	Carro, TV, som, etc. (Ver Milton Nelson).
39. ALICE CÁCERES	Guarani	35	Casada. Marido Guarani	3	L1 – G. L2 – P.	L1 – G. L2 – P.	Família tradicional. Irmã da diretora da Escola Indígena de Amambai	Aldeia Bororó, reserva de Dourados	Reserva de Amambai.	Casa de tábuas coberta de sapé.	Bicicleta, rádio, som, fogão, etc.

NOME	Etnia	Idade	Estado civil e etnia do parceiro	Nº de Filhos	Língua dos filhos	Língua do sujeito	Família	Local de nascimento	Local de Moradia Atual	Tipo de moradia	Bens de consumo importantes
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 demarcada a aldeia Cerrito	Aldeia Cerrito	Casa de alvenaria (do antigo zelador da fazenda retomada pelos índios.	Bicicleta, som, TV, fogão a gás, sofá, camas e armário.
41. MARIA CRISTINA BENITEZ	Kaiowá	27	Solteira	1	L1- K e P	L1- K L2- P	De família tradicional. Irmã do capitão da aldeia Jarará.	Aldeia Jarará	Aldeia Guasuty. Antes morava na cidade de Juti, depois S.Paulo. Com 23 anos foi morar na aldeia Jarará.	Casa comum de oindó é sapé.	Fogão a gás.

Nome	Escolaridade	Trabalho / cargo / função atual	Trabalho /cargo / função anteriores	Participação em organizações indígenas	Religião atual	Religião anterior
1. VALENTIM PIRES	1 a 4 séries – Escola da Missão na Reserva Pirajuí 5 a 8 séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu 1986. Instituto Bíblico na Missão/Dourados Magistério regular / Paranhos Magistério Indígena – Projeto Ára Verá	Professor de séries iniciais desde 1989, na reserva de Pirajuí	- Acompanhava o pastor nos cultos nas aldeias e na Missão; - Ajudante de mecânico em Dourados, na Missão; - Derrubou mato em fazendas do Paraguai.	Movimento dos Prof. Guarani/Kaiowá; Comissão dos Professores G/K; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC	“Católico” tradicional. Às vezes acompanha o cacique nas rezas.	Presbiteriano. Foi missionário no tempo da escola na Missão / Dourados
2. TEODORA DE SOUZA	1 a 4 séries – Escola da Missão em Dourados 5 a 8 séries – Escola Francisco Meireles Missão/Dourados – Concluiu em 1984. Magistério regular – Dourados Faculdade de Pedagogia – CEUD/UFMS	Coordenadora do setor de educação escolar indígena na Secretaria Municipal de Educação – Dourados, desde 2000.	Doméstica na Missão Caiuás/Dourados; Professora desde 1986 na Missão/Dados e, depois, na Escola Tengatuí/Reserva de Dourados. Foi membro do conselho da escola e candidata à diretora.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá; Comissão dos Professores G/K.	Presbiteriana desde que entrou na escola da Missão/Ddos.	Até os 5 anos participava das rezas e danças tradicionais. Frequentou igrejas pentecostais.
3. HERMÍNIO FERNANDES	1 a 4 séries – Escola do Posto em P. Lindo; 5 a 8 séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1986; 1º ano Ensino Médio regular – cidade Tacuru	Professor de séries iniciais desde 2001 na escola da reserva de Porto Lindo.	Trabalhou em serrarias em Rondonia; ajudou a fazer doces na casa do chefe de posto da Funai em Sessoró; Deu aulas durante 5 anos na reserva de Sessoró.	Não	Presbiteriano desde que entrou na 5ª série na escola da Missão/Ddos.	Acompanhava os pais nas rezas tradicionais. A mãe é rezadora até hoje.
4. PEDRO DURAN	1 a 4 séries – Escola da Missão em Pirajuí; 5 a 8 séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1986; Magistério Indígena –Projeto Ára Verá	Professor de séries iniciais, desde 1999, na escola da Missão em Pirajuí.	-Professor na aldeia- 87/88; -fazendas e destilarias – 89/98.	Não	Igreja Evangélica Indígena Unida, desde a infância.	Foi batizado pelo cacique quando criança.
5. SEBASTIÃO DUARTE	1 a 4 séries – Escola da Missão em Sessoró 5 a 8 séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1987; Formado em Pedagogia/ Educação Infantil, em Naviraí.	Chefe de Posto/Funai da reserva de Sessoró desde 2000.	Foi professor na reserva e trabalhou em destilarias.	Aty Guasu, como liderança.	Congregação Cristã do Brasil	Presbiteriana. Foi batizado pelo cacique quando criança.
6. GILDO MARTINS	1 a 4 séries – Escola da Missão em Takuapery 5 a 8 séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados . 2º grau no Col. Oswaldo Cruz/Dourados	Chefe de Posto da FUNAI na reserva desde 1999.	Foi auxiliar de enfermagem na reserva de Dourados.	Aty Guasu, como funcionário da FUNAI.	Presbiteriana (não praticante)	Presbiteriana

Nome	Escolaridade	Trabalho/cargo/ função atual	Trabalho /cargo/ função anteriores	Participação em organizações indígenas	Religião atual	Religião anterior
7. DILSON DUARTE	1ª a 4ª séries – Escola da Missão / Sassoró; 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1984; Ensino médio regular na cidade de Tacuru; Faz curso de computação.	Trabalha na roça, pois perdeu o cargo público que tinha. Aguarda outro cargo.	Professor na reserva Sassoró 3 anos; Vereador 4 anos; Tocou em banda de música; Capitão 2 anos; Chefe de posto da FUNAI quase 2 anos.	Não. Participava dos Aty Guasu.	Diz que não é de nenhuma religião, mas participa de outras igrejas pentecostais.	Presbiteriano
8. OMEDES VELASQUEZ	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em P. Lindo; 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1985.	Motorista da FUNASA.	Auxiliar de enfermagem na aldeia, pela FUNAI.	Não	Se diz “católico guarani”.	Presbiteriano
9. SILVANO FLORES	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em P.Lindo 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1985;	Destilaria	Professor na escola Guassory, na reserva Porto Lindo, por 2 anos. Roça e destilarias.	Não	Tradicional	Filho da rezadora D. Júlia, de Amambai.
10. GERSON MARTINS	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em Porto Lindo; 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1986;	Destilaria, fazendas da região e do Paraguai.	Professor de séries iniciais em escola na reserva Porto Lindo, por 2 anos.	Não	Se diz “católico guarani”.	Presbiteriano
11. VICENTE SAMANIEGO	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em Porto Lindo; 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1986;	Motorista da FUNASA	Professor de séries iniciais em escola na reserva Porto Lindo, por 1 ano.	Não	Tradicional	Tradicional
12. MARCOS MARTINEZ	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em Porto Lindo; 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1987; Instituto Bíblico em Dourados; Magistério médio regular na cidade de Iguatemi.	Professor de séries iniciais na escola da Missão de Porto Lindo.	Professor de séries iniciais na escola da Missão de Porto Lindo. “Não quer nem discutir o ensino diferenciado”. Missionário da Missão Presbiteriana.	Não	Presbiteriana	Seu “pai é bem Guarani de reza”.
13. MÁXIMO VELASQUES	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em Pirajuí. 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1986.	Motorista da FUNASA	Professor na escola da Missão de Pirajui; Vereador; Capitão da reserva por 1 ano (disputou alguns anos pelo cargo).	Não	?	Igreja Evangélica Indígena Unida, ligada à Missão Alemã.
14. TIMÓTEO PIRES	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em Pirajuí; 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1985; Curso de auxiliar de enfermagem -FUNASA	Agente de saúde na aldeia Potrero Guasu E vice-capitão da aldeia.	Professor na escola da reserva Pirajui por 2 anos.	Movimento de luta pela retomada das terras tradicionais.	Presbiteriana	?
15. ELPÍDIO PIRES	1ª a 4ª séries – Escola da Missão em Pirajuí; 5ª a 8ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados – Concluiu em 1985;	Trabalha na roça	Fazendas no Paraguai; Destilarias; Candidato a vereador em 2000.	Movimento de luta pela retomada das terras tradicionais.	Nenhuma	Igreja Evangélica Indígena Unida, ligada à Missão Alemã.

Nome	Escolaridade	Trabalho / função/ Cargo atual	Trabalhos / funções/ Cargos anteriores	Participação em organizações indígenas	Religião atual	Religião anterior
16. ALFREDO MARTINS	4ª série na Escola da Missão em P. Lindo; 5ª a 7ª séries na Escola Francisco Meireles / Missão Dourados, saiu em 1987; 8ª série na esc. Est. de Jakarei/Japorã / 1988. Cursa o Magistério Indígena Ára Verá.	Professor de séries iniciais, na reserva de Porto Lindo, desde 1993.	Trabalhou na lavoura e em usinas de álcool. Foi “obreiro” da Igreja Deus é Amor.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá	Se diz “católico” guarani. Leva os filhos nas rezas tradicionais.	Igreja Deus é Amor, por 4 anos. Deixou por calúnia contra ele.
17. VENÂNCIO CÁCERES	1 a 4 séries na Escola da Missão / P. Lindo; .5ª e 6ª séries na Escola Francisco Meireles / Missão Dourados. Saiu em 1986. 7ª série na escola estadual de Jakarei / Japorã/1996. Cursa o Magistério Indígena Ára Verá.	Professor de séries iniciais, na reserva de Porto Lindo, desde 1994.	Trabalhou 5 anos tomando conta de uma fazenda vizinha e como tratorista.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá. Comissão dos Professores Guarani/Kaiowá.	Se diz “católico” guarani. Nunca quis “virar” presbiteriano. A sogra é rezadora tradicional.	Tradicional.
18. PEDRO CHAMORRO FRANCO	1 a 4 séries na Escola da Missão / Amambai. 5ª e 6ª séries na Escola Francisco Meireles / Missão Dourados (1986). Terminou Ensino Fundamental através de “reclassificação”. Iniciou Magistério Proformação, nível médio, mas desistiu.	Administrador Regional da FUNAI, DR Amambai, desde 1999.	Professor de séries iniciais e diretor da Escola Guarani/Kaiowá de Amambai.	Aty Guasu. Participava do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá.	Diz que nunca freqüentou igrejas, nem as rezas tradicionais.	Sua família é presbiteriana.
19. LUCIO VILHARVA	1 a 3 séries na Escola da Missão em Porto Lindo. 5ª e 7ª séries na Escola Francisco Meireles / Missão Dourados /1987. Concluiu ensino fundamental em 1992, na escola estadual de Jakarei/Japorã. Ensino Médio em Jakarei.	Chefe de Posto auxiliar da FUNAI	Professor de séries iniciais na reserva de Porto Lindo.	Não	Não freqüenta nenhuma igreja.	Freqüentou a igreja persbiteriana.
20. ELIESER MARTINS RODRIGUES	1ª a 4ª séries na Escola da Missão / P. Lindo 5ª e 6ª séries na Escola Francisco Meireles/Missão/Dourados Faz curso Magistério Indígena – Ára Verá	Professor de séries iniciais na escola da Missão em Porto Lindo, desde 1998.	Chácara no Paraguai, 2 anos. Destilarias de álcool, 7 anos.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá.	Presbiteriano desde 2000.	Era ajudante de um rezador guarani.
21. VALDOMIRO ORTIZ	1ª a 4ª séries – Escola da Missão e do Posto em Porto Lindo; 5ª a 7ª séries – Escola Francisco Meireles, Missão/Dourados. Concluiu na Vila Jacarei/Japorã; Ensino médio regular na cidade de Japorã; Cursa Magistério Indígena – Ára Verá.	Professor de séries iniciais nas escolas da reserva Porto Lindo, desde 1992 e “articulador” político interno e externo.	Destilarias; Candidato a vereador 2 vezes.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá. Comissão dos Professores Guarani/Kaiowá.	Se diz “católico guarani”.	Tradicional
22. JANIO SANCHES'	1ª a 8ª séries na Esc. Fr. Meireles/Missão Dourados; Iniciou magistério regular mas desistiu; Cursou tipografia no SENAI; Cursa Magistério Indígena-Ára Verá.	Professor de séries iniciais na escola da Missão/Amambai, desde 2000.	Trabalhou em gráfica em Dourados	Não	Presbiteriana	Idem

Nome	Escolaridade	Trabalho /Cargo / função atual	Trabalho/Cargo / função anteriores	Participação em organizações indígenas	Religião atual	Religião anterior
23. DANIEL AQUINO	Ensino fundamental em escola estadual na Vila Panambi; Ensino Médio em escola estadual, cidade de Douradina; 1º ano de Matemática – CEUD/UFMS, mas desistiu; Curso para agente de saúde - FUNASA.	Agente de Saúde, na aldeia, pela FUNASA.	Trabalhou na roça e lavouras da região do Panambi.	Organização pela retomada da terra tradicional do Panambizinho.	Tem ligações com a Missão Alemã e com a Presbiteriana, “mas sou mais ligado à nossa cultura”.	“Fui catequizado pela Missão Alemã”.
24. HUTO VERA	1, 3 e 4 séries na escola da Missão em Pirajui. 2ª série em aldeia terena. 5ª e 6ª séries em MG/ 7ª e 8ª em escola na cidade de Paranhos/MS. Cursou Magistério nível médio, em Sete Quedas/MS. Cursa o Magistério Indígena –Ára Verá.	Professor de séries iniciais na aldeia Paraguassu, desde 1997	Tratorista, mecânico de máquinas agrícolas, auxiliar de escritório e professor de Ensino Fundamental em escola estadual na cidade de Paranhos, por 10 anos. Pedi PDV.	Não	Não é mais praticante, “por falta de uma igreja na aldeia”, mas tem ligações com a Missão.	Católica e depois Luterana.
25. RENATA CASTELÃO	1 a 4 séries na Escola da Missão em Sassoró; 6ª e 7ª séries escola estadual em Tacuru. Fez Instituto Bíblico na Missão em Dourados. Cursou LOGUS, magistério para zona rural. Cursa o Magistério Indígena Ára Verá.	Professora de ensino diferenciado nas séries iniciais, na escola da Missão, reserva de Caarapó.	Professora de séries iniciais, modelo tradicional, na escola da Missão de Takuapery.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá e equipe de professores para criação da escola indígena na reserva de Caarapó.	Presbiteriana	Família presbiteriana na terceira geração.
26. ROSENILDO BARBOSA DE CARVALHO	5ª a 7ª séries em escola estadual cidade de Caarapó. Não concluiu. Fez Instituto Bíblico na Missão Caiuás. Cursa o Magistério Indígena Ára Verá.	Coordenador das escolas indígenas da reserva de Caarapó.	Professor de séries iniciais na escola indígena de Caarapó.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá e equipe de professores para criação da escola indígena na reserva de Caarapó.	Tradicional.	Presbiteriana
27. MILTON NELSON	1 a 4 séries na escola da Missão /Amambai; 5ª a 8ª séries supletivo. Ensino médio supletivo.	Agente de saúde na reserva de Amambai, pela FUNASA.	Monitor de saúde na reserva de Amambai, desde 1979, pela FUNAI. Antes trabalhava em fazendas da região.	Não	Presbiteriano desde criança, mas “participa da religião tradicional também”.	“Até os 7 anos eu ainda era o que mais dependia do pajé, fazia tratamentos de saúde”.
28. LÉIA AQUINO PEDRO	1ª a 4ª séries na escola da Missão . 5ª a 8ª séries supletivo. Fez Instituto Bíblico na Missão Caiuás. Cursa o Magistério Indígena – Ára Verá.	Professora de séries iniciais na escola da aldeia Campestre, desde 1999.	Professora de séries iniciais na aldeia Guaimbé, na escola da Missão de Takuapery e na escola da Missão de Lagoa Rica.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá, Comissão dos Professores GK e movimento pela retomada da terra tradicional do Cerro Marangatu.	Presbiteriana	Nasceu em família já “convertida”. “Eu cresci na igreja mesmo”.

Nome	Escolaridade	Trabalho /Cargo / função atual	Trabalho/Cargo / função anteriores	Participação em organizações indígenas	Religião atual	Religião anterior
29. ADRIANO MORALES	1ª a 4ª séries supletivo (iniciou com 20 anos) 5ª a 8ª séries supletivo. Cursa o Magistério Indígena – Ára Verá.	Professor de séries iniciais na escola da Missão de Pirajui e alfabetizador de Guarani	Trabalhou em fazendas no Paraguai por 5 anos, e como monitor de séries iniciais na escola do Posto por 21 anos e depois na escola da Missão de Pirajui.	Não	Igreja Evangélica Unida, ligada à Missão Alemã.	Converteteu-se há 16 anos. Antes participava das rezas tradicionais.
30. AMARO DE SOUSA ROCHA	1ª a 4ª séries na escola da Missão de Takuapery. 5ª a 8ª séries na Escola Agrícola e escola estadual de Amambai. Ensino médio supletivo no Exata.	Secretário do chefe de posto da FUNAI, na reserva Takuapery, desde 2000. Em 2002 passou também a ser secretário geral da escola da reserva.	Não teve.	Não	Igreja Evangélica Cristã do Brasil.	Igreja Evangélica Cristã do Brasil.
31. DANIEL LEME VASQUES	1ª a 4ª séries na escola do Posto em Amambai. 5ª a 8ª séries na Escola indígena de Amambai. Concluiu em 1995. Magistério nível médio Proformação.	Professor de séries iniciais na escola da reserva Amambai, desde 1996. Gostaria de dar aula para branco. É cabeleireiro.	Não teve.	Participa ativamente das questões da reserva.	“Católico de reza” (religião tradicional). Acompanhava a rezadora D. Júlia	Não
32. JULHO VASQUES	1ª a 4ª séries na escola da Missão em Amambai 5ª e 6ª séries na Escola Fr. Meireles/Missão dos. 6ª a 8ª séries na Escola indígena de Amambai. Concluiu em 1995. Iniciou Magistério nível médio Proformação, mas desistiu.	Desempregado há 3 anos. Trabalha na roça do pai.	Professor na escola da aldeia desde 1989. Vereador de 1992 a 1995 Voltou a lecionar na aldeia, mas perdeu o cargo.	Participou da equipe que criou a escola indígena de Amambai. Agora está ausente dos movimentos.	Diz que não tem religião, mas que ainda participa das rezas tradicionais.	Freqüentou a igreja presbiteriana da Missão.
33. ZENILDO LOPES	1ª a 4ª séries na escola do Sertão na Reserva de Amambai 5ª a 8ª séries na Escola indígena de Amambai. Concluiu em 1995. Cursou Magistério nível médio Proformação. Está cursando faculdade Pedagogia em Amambai.	Professor de séries iniciais na escola da reserva Amambai, desde 1996 e na secretaria da escola.	Não	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá	“Nenhuma”	“Nunca seguiu religião de igreja”, nem a religião tradicional.
34. RIVELINO PEREIRA	1ª a 4ª séries na escola da Missão em Amambai; 5ª a 8ª séries na Escola indígena de Amambai. Concluiu em 1995.	Destilarias	?	Não	“Ele não é nada”.	Seu pai era presbiteriano.

Nome	Escolaridade	Trabalho /Cargo / função atual	Trabalho/Cargo / função anteriores	Participação em organizações indígenas	Religião atual	Religião anterior
35. SELMA CÁCERES	1ª a 4ª séries na escola da Missão /Amambai; 5ª a 8ª séries na Escola indígena de Amambai. Concluiu em 1995. Iniciou magistério médio regular mas desistiu; Cursa o Magistério Indígena- Ára Verá.	Professora de séries iniciais na escola da Missão de Amambai e desde 2000 na reserva.	Não teve.	Não	Presbiteriana	Pai e mãe também são presbiterianos.
36. FLAVIANO FRANCO	1ª a 4ª séries na escola da Missão em Amambai; 5ª a 8ª séries na Escola indígena de Amambai. Concluiu em 1995.	Trabalha nas fazendas da região.	Professor na escola da reserva Amambai.	Não	Ninguém sabe dizer qual é. Seu pai agora é da igreja Assembléia de Deus.	“Não tinha, não participava”.
37. ROBSON CHAMORRO RICARTI	1ª a 4ª séries na escola da Missão em Amambai; 5ª a 8ª séries na Escola indígena de Amambai. Concluiu em 1995.	Na roça da aldeia e nas fazendas da região.	Foi ilustrador de livros infantis, de autoria de um missionário da Missão Caiuás.	Não	Presbiteriano.	Na infância era tradicional. Hoje seus pais freqüentam também a igreja presbiteriana.
38. MARIA DE LOURDES CÁCERES NELSON	1ª a 4ª séries na Escola da Missão/Amambai; Cursou magistério LOGUS, mas não concluiu. Iniciou supletivo e desistiu. Cursa Magistério Ára Verá.	Direção da Escola Indígena Amambai, desde 1999.	De 82 a 86 professora no pré da Escola Missão/Amambai; de 87 a 88 aula na reserva L.Verde; em 89 aula para adultos em escola alternativa mares. Amambai; em 91 alfabetizadora em Guarani; em 92 e 93 diretora da Escola Ind. de Amambai.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá do MS; Comissão dos Professores G/K; Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena/SED/MS; Comissão de EEI do MEC.	Tradicional e presbiteriana.	Tradicional na infância e presbiteriana desde que entrou na escola da Missão Amambai.
39. ALICE CÁCERES	1ª a 4ª séries na Escola da Missão/Amambai; 6ª e 7ª séries na escola estadual na cidade de Amambai; não concluiu 1º grau. Cursa Magistério Ára Verá.	Coordenadora pedagógica da Escola Indígena de Amambai, desde 1996.	A partir de 1989 deu aula para o pré, séries iniciais e adultos, em Amambai e Limão Verde.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá do MS	Presbiteriana	Tradicional na infância e presbiteriana desde os 7 anos, quando entrou na escola da Missão.
40. João Benitez Riquelme	Até 4ª série na escola da fazenda dos padres onde é a terra tradicional do Cerrito.	Professor de séries iniciais desde 1993, na aldeia Cerrito.	Peão de fazendas.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá do MS; Comissão dos Professores G/K.	Tradicional	Católica e tradicional.

Nome	Escolaridade	Trabalho /Cargo / função atual	Trabalho/Cargo / função anteriores	Participação em organizações indígenas	Religião atual	Religião anterior
41. Maria Cristina Benitez	1ª a 4ª séries na Escola rural em Juti; 5ª e 6ª séries em São Paulo; desistiu na 7ª série; Cursa o Magistério Ára Verá.	Professora de séries iniciais desde 2001, na aldeia Guassuty; em 2002 dá aula de reforço em escola rural perto da aldeia Guassuty.	Professor de séries iniciais de 93 a 95 e em 98 e 99, na aldeia Jarará.	Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá do MS; Comissão dos Professores G/K; Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena/SED/MS.	Tradicional até 2001; agora tem ligação com a missão presbiteriana.	Católica / Tradicional