

Universidade Federal do Rio de Janeiro

MUSEU NACIONAL

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Tonico Benites

**A ESCOLA NA ÓTICA DOS AVA
KAIOWÁ: IMPACTOS E
INTERPRETAÇÕES INDÍGENAS**

Rio de Janeiro

2009

Tonico Benites

**A ESCOLA NA ÓTICA DOS AVA
KAIOWÁ: IMPACTOS E
INTERPRETAÇÕES INDÍGENAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Antropologia Social, sob a orientação do Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira.

Rio de Janeiro

2009

A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas

Tonico Benites

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito necessário à obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

Aprovada por:

_____ Orientador

Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira

Prof. Dr. Antonio Carlos Souza de Lima

Prof. Dr. Fabio Mura

Profa. Dra. Mariana Paladino

Profa. Dra. Adriana de Resende Barreto Vianna

FICHA CARTOGRÁFICA

Benites, Tónico.

A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações
indígenas

Tónico Benites -- Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009.

106 pgs. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Museu Nacional – PPGAS.

1. Guarani Kaiowá

2. Educação Indígena e Educação Escolar.

3. Dissertação (Mestrado – UFRJ / PPGAS / Museu Nacional).I.

Titulo.

RESUMO:

Este trabalho pretende analisar as divergências e conflitos entre a educação Kaiowá, realizada pelas famílias extensas, e a escola formal introduzida nas aldeias. Utilizando-se do conceito de “tradição de conhecimento” (Barth) como uma ferramenta analítica, apresenta uma descrição circunstanciada das práticas pelas quais as famílias extensas Kaiowá transmitem as suas crianças e jovens os conhecimentos necessários para a conformação de condutas, crenças e personalidades que sejam compatíveis e adaptadas com o seu estilo comportamental específico (*teko laja*). Busca também fazer uma análise dos efeitos de atividades desenvolvidas pelas antigas escolas integracionistas na formação de novas gerações indígenas, identificando os possíveis impactos e interferências negativas na organização educativa das famílias extensas Kaiowá. Por fim aponta algumas dificuldades, resultantes das características culturais e históricas deste povo, que surgem para implantação de um projeto de educação escolar indígena, em gestação na sequência da Constituição Federal de 1988.

AGRADECIMENTOS

Na condição de um bolsista indígena Guarani Kaiowá, inicialmente quero registrar a minha imensa satisfação e agradecimento por ter sido apoiado pelo Programabolsa/Fundação Carlos Chagas-S.P para iniciar o meu estudo e concluir esta dissertação. Em contrapartida gostaria de me comprometer como integrante indígena de que, através desse meu nível de conhecimento adquirido no (PPGAS/MN/UFRJ), continuarei a pesquisar e apresentar às autoridades e à sociedade os problemas contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas, e ao mesmo tempo apontar soluções possíveis. Neste sentido, indiscutivelmente, esta bolsa ofereceu-me todas as condições necessárias para finalizar este curso de Mestrado e prosseguir a minha luta, dando-me instrumentos seguro para a efetivação dos direitos indígenas, com intuito de garantir de uma vida e expectativa mais digna, conforme os interesses de cada povo indígena.

Assim, gostaria de ressaltar que o meu povo Guarani Kaiowá de MS ,que é a segunda maior população indígena do Brasil, está ciente de que continuei o meu estudo até aqui graças a esta bolsa. Por essa razão em nome desta minha etnia agradeço de modo muito especial à Dr^a..Fúlvia Rosemberg coordenadora no Brasil de Programa Internacional Bolsas de Pós-Graduação da fundação Ford, através da qual agradeço a todos os integrantes da equipe de Programabolsa.

Quero também deixar registrado meu agradecimento especial ao Dr^o Antonio Carlos de Souza Lima que me orientou e acompanhou de perto durante o meu estágio pré-Mestrado. Sem dúvida a sua orientação e contribuição foi muito significativa para minha vida acadêmica, por isso considero este docente como um grande amigo e professor, que em diversos momentos me brindou com aportes valiosos. Portanto, obrigado Antonio por ter me orientado e encorajado no primeiro momento em que estava em processo de adaptação ao curso de Mestrado em Antropologia.

Aqui cito o Dr^o Fabio Mura e a sua esposa Dr^a Alexandra Barbosa da Silva que merecem o meu melhor agradecimento. Este casal foi fundamental na minha vida e trajetória acadêmica. Fabio conheceu-me a mais de uma década e foi meu orientador na graduação na (UEMS) Universidade Estadual de mato Grosso do Sul. Por isso aproveito

esta ocasião para agradecer mais uma vez pela sua paciência, orientação e acompanhamento que, em diversos momentos, tanto na pesquisa acadêmica quanto na situação de tristeza e alegria, nunca me abandonaram. Lembro que inicialmente, fui informante dessas duas pessoas quando eles realizaram a pesquisa de campo entre os Guarani Kaiowá no MS, quando tudo começou em relação a minha trajetória acadêmica. Em diversas ocasiões pertinentes discutiam comigo o conhecimento antropológico e a metodologia de pesquisa. Enfim este casal se tornou efetivamente meus suportes (*jekoha*) aqui no Rio de Janeiro, de forma similar ao meu pai e minha mãe. Por isso agradeço muito ao Fabio pelas orientações, incentivo e total apoio, e à Alexandra pela sua imprescindível contribuição nas várias correções de trabalho.

Quero manifestar ainda o meu agradecimento a uma pessoa que me conheceu desde criança, que é o antropólogo Rubem Thomaz de Almeida, popularmente conhecido entre Guarani Kaiowá como “Rubinho”. Reconheço que esta pessoa passou sua vida inteira dedicado à causa e aos interesses dos Guarani Kaiowá e Ñandeva, demonstrando paixão pela causa Guarani. Por essa razão, meu muito obrigado Rubinho. Além disso, agradeço também pela sua dedicação à leitura deste trabalho, que se prontificou a contribuir para maior clareza das definições e traduções dos termos escritos em língua Guarani Kaiowá.

Dessa mesma forma também agradeço de modo especial ao meu orientador Drº João Pacheco de Oliveira pela sua orientação valiosa, paciência, dedicação em ler, sugerir e acompanhar os vários momentos desta dissertação, demonstrando a sua postura acadêmica e profissional, comprometida com a ética e a excelência no resultado de pesquisa antropológica, sempre disponível a contribuir para melhor desenvolvimento e clareza deste trabalho. Meu muito obrigado prof. João Pacheco.

Na ocasião, passo prestar agradecimento a todos os docentes do PPGAS. À coordenadora do curso, Drª Adriana Vianna meu muito obrigado. De forma especial quero agradecer ao prof. Drº Marcio Goldman, Drº Luiz Fernandes Dias Duarte e Drª Giralda Seyferth, que foram meus professores durante os dois anos em que estudei no PPGAS. Com estes docentes construí um relacionamento de amizade muito estreito e respeitoso. Obrigado professores pelos excelentes ensinamentos.

Agradeço à minha família extensa que está na aldeia Jaguapiré-Tacuru-MS pela preocupação em todos os momentos comigo, obrigado mãe, pai irmãos, irmã. Obrigado pelos

encorajamentos feitos por telefones, ao longo de dois anos, sobretudo, por suportarem minhas ausências e distanciamentos.

Aproveito também registrar meus agradecimentos à todas lideranças e meus amigos (as) Guarani e Kaiowá pela compreensão da minha falta na Grande Assembléia Guarani e Kaiowá (Aty Guasu). Obrigado pela continuidade de nossa luta pela efetivação de nossos direitos.

Não deixarei de agradecer também aos meus amigos (as) dos cursos, meu muito obrigado a todos. De forma similar, agradeço aos amigos professores da UERJ, UFF, UNIRIO e Secretaria de Educação Indígena/RJ que conheci em várias ocasiões, por exemplo, prof. Drº José Ribamar Bessa da UERJ e Coordenador de educação escolar indígena prof. Paulo Bahiense com quem sempre conversei a respeito de situação de educação indígena atual do Guarani Mbya do Rio de Janeiro. Obrigado pela atenção Bessa e Paulo.

Quero ressaltar ainda que durante a minha permanência aqui no Rio de Janeiro, tive oportunidade em visitar e conhecer de perto a situação atual da etnia Guarani Mbya daqui do RJ e ES por exemplo: líder prestigioso (Murimbidxa) Marcelo Guarani Verá Jekué, Cacique Guarani Toninho, importantes líderes Domingo e Algemiro Guarani Mbya do *tekoa* aldeia Bracuy. *Aevete!*

Além disso, entrei em contato com movimento indígena em contexto urbano, assim conheci várias integrantes indígenas que moram aqui no RJ. Dentre outras, mais destacada é etnia Guajajara como advogados Guajajara Arão e Franklin e pedagogo José Guajarara. Estas pessoas me receberam muito bem, com quem conversei sobre os direitos indígenas, por essa razão não deixarei de agradecer. Muito obrigado Arão, Franklin, Zé Guajajará.

Por fim, registro o meu agradecimento a todos amigos e amigas indígenas e não indígenas estudantes da UERJ, UFF, UNIRIO que me conheceram, meu muito obrigado pela sua amizade.

NAMARÃI CHENE JAIKO HE'I JOTY ÑANDERYKE'Y PA'I KUARA.

*NÃO ACONTECERÁ NADA DE MAL CONOSCO, COISAS BOAS SURGIRÃO,
NÃO SE PREOCUPE, MAS LUTE SEMPRE!*

Na origem do Kaiowá um dos deuses afirmou esta frase encorajadora:

Pa'i Kuara = Deus guardiã de brilho do Sol

ATIMA PORÃ, AEVETE.

MUITÍSSIMO OBRIGADO!

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo I: Tradições de conhecimento e história das formas de dominação.....	18
1.1-Instrumental teórico.....	18
1.2 – Da conquista europeia à Guerra do Paraguai.....	22
1.3 – Trabalho nos ervais, processo de aldeamento e ação missionária.....	27
1.4 – Os Ava Kaiowa da bacia do rio Iguatemi (T.I. Sessoró e Jaguapiré).....	32
Capítulo II: Organização social e transmissão de conhecimentos entre os Ava Kaiowa.....	45
2.1 – Organização política e doméstica.....	45
2.2- O Namoro-casamento Kaiowá: A constituição de nova família nuclear.....	55
2.3 -O Processo de educação Kaiowá.....	59
2.4- Os papéis dos membros da família doméstica tey'i e as fases educativas das crianças.....	68
2. 5 - Os espaços e técnicas de transmissão de conhecimento.....	
Capítulo III: Os Ava frente a educação escolar	75
3.1 – Lógicas e práticas escolares nas aldeias.....	75
3.2–A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas.....	77
3.3 – A escola como instrumento político-econômico.....	82
3.4-O movimento pela especialização.....	

de professores indígenas.....	86
Considerações finais	91
Bibliografia.....	103
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Inicialmente quero registrar a minha história, como Ava Kaiowá que participou do movimento político Guarani e Kaiowá, incluindo a minha trajetória e formação acadêmica levada a efeito nos últimos dez anos.

Nasci e cresci na aldeia Indígena Sassoró, onde comecei a frequentar a educação escolar na sede da Missão Evangélica Caiuá, no começo de 1980. A minha família extensa é originária de tekoha Jaguapiré, do qual foi expulsa na década de 70, por isso foi assentar-se na aldeia Sassoró. Os membros da minha família realizaram uma luta intensa para retornar a terra Jaguapiré, conseguindo retomar uma parte dessa área somente em 1980. Foi exatamente nesse período de intensos conflitos com fazendeiros do município de Tacuru (MS), que teve início a minha história como estudante. Para ser mais tarde professor, depois auxiliar de pesquisa e finalmente pesquisador do povo Guarani Kaiowá.

Diante de várias perguntas feitas por antropólogos, pesquisadores, autoridades governamentais do Estado e direcionadas aos mais idosos Kaiowá de Jaguapiré em língua portuguesa, passei a dedicar-me à traduzir e intermediar as entrevistas solicitadas. Assim começou a minha história, como tradutor e informante.

No final de 1980, na condição de representante político das famílias Kaiowá de terras em conflito, participei ativamente de diversos eventos locais, regionais, estaduais e nacionais. Como exemplo menciono os Aty Guasu (assembléia geral de lideranças das famílias extensas), congressos, seminários, oficinas, cursos, encontro de professores indígenas, nos quais proferi muitas palestras, fiz discursos denunciando questões graves e abordando temas complexos e polêmicos relacionados com a questão de recuperação de terras indígenas, a educação escolar indígena, a saúde indígena etc.

No seio desses eventos importantes, muitas vezes, a pedido das lideranças indígenas, elaborei documentos diversos escritos em língua portuguesa, nos quais constavam as decisões e reivindicações de meu povo. Face aos problemas aflitivos que atingiam os povos indígenas escrevi várias petições e abaixo-assinados indicando as soluções possíveis sob o ponto de vista indígena, enviados às diversas autoridades executivas, judiciárias, legislativas, universidades e aos pesquisadores de diversas áreas.

Desse modo, senti e assumi grande responsabilidade, uma vez que a minha função era de traduzir ou transcrever em documentos escritos as decisões orais e concepções de lideranças indígenas. Atualmente, já na condição de pesquisador-indígena, entendi que essas experiências narradas foram muitas úteis e proveitosas para minha pesquisa sobre a organização social e política do meu povo Guarani e Kaiowá. Além disso, particularmente a minha função de interprete e palestrante possibilitou-me manter contatos com muitos pesquisadores e autoridades, os quais foram extremamente significativos para minha trajetória estudantil.

Quero destacar que os trabalhos antropológicos, sobretudo sobre os movimentos indígenas Guarani e Kaiowá, prestaram-me grande apoio e incentivo a prosseguir meu estudo e pesquisa acadêmica. Inicialmente, fui tradutor, informante desses antropólogos que realizavam identificação de terras indígenas. Alguns dos antropólogos se tornaram meus amigos, e em várias ocasiões me estimularam a analisar e refletir criticamente sobre a interferência do Estado na vida dos indígenas. Assim construí um relacionamento de amizade e interlocução muito estreito com quem estuda os indígenas Guarani e Kaiowá de MS.

Desde 1990, vim desenvolvendo importante função na articulação política das Aty Guasu (assembléia geral dos Kaiowá e Nandeva de MS), o que me permitiu um amplo relacionamento com as lideranças das diversas aldeias do referido Estado. Ao mesmo tempo, sou membro de uma tradicional e prestigiosa família extensa de Jaguapire--município de Tacuru-MS, onde residi e exerci a função de professor primário e informante. Assim consegui acompanhar a dinâmica das relações sociais, políticas e religiosas de diversas famílias Guarani e Kaiowá em detalhes.

Assumi a minha posição, diferentemente de algumas lideranças políticas formais ligadas a Missão Evangélica Caiuá, a prefeituras e aos governos estadual e federal, que viviam fora do contexto das aldeias e também das lutas pelos interesses dos Guarani Kaiowá. Passei também a manter contato e diálogo freqüente com os xamã e lideranças das famílias extensas que lutam pela recuperação de sua terra, *tekoha*, atuando algumas vezes como seu porta-voz .

Durante o meu exercício de professor primário entre 1997 a 2000 concluí o ensino médio e na seqüência ingressei no curso superior em 2001. No período em que me graduei em pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), já sob

orientação do antropólogo Dr. Fabio Mura, tive a oportunidade de aprofundar leituras específicas de antropologia, leituras estas que foram fundamentais no desenvolvimento de minha monografia de graduação e na realização do Projeto Político Pedagógico, ambos requisitos necessários para conclusão do curso nesta referida universidade.

Ademais fui também colaborador de antropóloga Dra. Alexandra Barbosa da Silva em levantamento fomentado pela FUNAI, sobre a organização social e as demandas fundiárias dos Kaiowá da margem esquerda do Rio Iguatemi (MS). Durante o período de um mês e meio de campo familiarizei-me com metodologia de levantamento genealógico e em análise política e de parentesco.

Durante a minha graduação em Pedagogia pela UEMS obtive apoios e incentivos muitos importantes para estudar e compreender metodologias de pesquisa em antropologia. Tais fatos me estimularam a não limitar-me a ser meramente um informante, assumindo efetivamente a função de observar, analisar, refletir e criticar as teses e artigos que abordam o meu povo Kaiowá. Prossegui, como observador participante, a minha pesquisa empírica nas aldeias, observando o modo de ser e de viver do meu próprio povo à luz de metodologia antropológica. Sem dúvida esses ganhos foram fundamentais para continuar a minha pesquisa de modo sistemática no Mestrado.

É significativo observar que os povos indígenas consideram os meus estudos como sendo muitos importantes. A princípio por fortalecer a luta pela demarcação de terras e efetivação dos direitos indígenas. Mas também por ampliar o reconhecimento do direito dos indígenas à diferença, sobretudo de ser o próprio indígena capaz de narrar a sua história e compreender sua cultura. Nessa situação senti que estou sendo visto como um indígena informado que pesquisa a vida dos indígenas contemporâneos. Ao mesmo tempo eu seria como indicador de soluções possíveis para problemas atuais, assim colocavam-me em posição de muita responsabilidade.

Em relação à minha pesquisa sobre a escola na visão do Kaiowá, tenho perfeita consciência de ela está sendo monitorado e analisado tanto pelos indígenas quanto pelos não-indígenas. Percebi que os meus discursos e minha crítica em relação às práticas escolares geram comentários diversos, às vezes dividem também opiniões entre os pesquisadores em educação indígena e professores indígenas. Na verdade, estou sendo pesquisado também pelos próprios indígenas e não-indígenas.

É relevante considerar que o lado das vantagens fica por conta do meu curso de Antropologia. Atualmente sou requisitado por pesquisadores, indigenistas, lideranças políticas para discutir as questões indígenas, políticas públicas para indígenas etc. Dessa forma, estou passando por uma experiência muito interessante, uma vez que consegui na oportunidade de reuniões e congressos ter acesso a outros conhecimentos, opiniões, idéias acerca das situações indígenas. Enfim, sendo uma pesquisa participativa, pude melhor para compreender o modo de ser, agir e pensar dos pesquisadores não-índios ligados às diversas Universidades e Estado.

Pude considerar a minha trajetória na cidade de Rio de Janeiro por dois anos como sendo um trabalho de campo, onde tive contatos com diferentes pessoas, com o contexto urbano e a Universidade (PPGAS/MN) em que estudo. Este curso de Mestrado em Antropologia Social proporcionou-me uma sólida base para compreender e respeitar as diferentes pessoas, tanto indígenas quanto não-indígenas. No começo o curso e o trabalho acadêmico foram um estágio muito árduo, mas muito significativo para minha vivência pessoal e acadêmica.

Com base na experiência adquirida no curso de Mestrado em Antropologia Social (PPGAS/MN/UFRJ) defendo que a pesquisa antropológica deve ser elaborada para entender as concepções, os interesses e as necessidades reais das famílias indígenas, levando sempre em consideração a história e o modo de viver e ser múltiplo desses indígenas contemporâneos.

Com a finalidade de elaborar esta dissertação de Mestrado, fiz algumas escolhas, tanto de observação de campo quanto na utilização de textos antropológicos. Em grande parte centrei-me na bibliografia que trata especificamente da história e da organização social e territorial dos povos dos povos Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva de Mato Grosso do Sul. Apoiei-me também em textos teóricos de antropologia que, embora não muitos, foram fundamentais para a elaboração deste trabalho. Consultei ainda uma bibliografia e legislação referente a educação escolar indígena.

De forma geral este trabalho em termos empíricos se fundamenta não somente nos períodos que realizei de campo no MS durante os dois anos de realização do mestrado, mas também de uma experiência vivida como membro de uma família extensa Kaiowá e nos últimos dez anos como professor indígena da prefeitura de Tacuru-MS. Na condição de professor indígena, enquanto ministrava aulas por um longo período na escola da

prefeitura, pude observar, ouvir avaliações diversas e conversar com outras pessoas do lugar, refletir e registrar muitos fatos e situações que foram importantes para a análise que ora realizei neste trabalho.

No decorrer deste trabalho procuro relatar a compreensão dos indígenas em relação à instalação do sistema de educação escolar nas aldeias delimitadas. Visto que a educação escolar é uma instituição externa, a qual não está gerenciada pelas famílias Kaiowá, embora tenha sido aceita por elas, procuro apresentar o papel da instituição escolar sob o ponto de vista de diversos membros das famílias Ava Kaiowá.

Muitos fatores significativos incentivaram-me a desenvolver esta pesquisa e a buscar descrever o modo de ser e viver dos Kaiowá. Alguns dos fatos mais determinantes na minha vida foram observar a forma como eram tratadas as famílias Kaiowá pelos agentes do Estado, missionários e fazendeiros (*karai kuera*). Desde crianças percebia que estas práticas de interferência nas famílias geravam situações de perplexidade, aflição e constrangimento entre os membros das famílias indígenas, que não conseguiam entender em profundidade os interesses e motivos pelos quais estavam sendo desrespeitados e tratados daquela forma nas próprias aldeias. Encontravam-se na posição de subalternos e dominados, sem condições de se manifestar e viver com relativa autonomia, como viviam fora da aldeia delimitada. Com frequência os membros das famílias Kaiowá reiteradamente se queixavam (e ainda se queixam) da forma pela qual são tratados pelas instituições fomentadas pelos não-índios (*Karai*) nas próprias aldeias (“capitão”, chefe de posto, escola, igreja etc.).

Neste contexto, nasci e cresci. Ainda na minha infância ouvia e me deparava com determinadas perguntas que eram recorrentes: *Mba 'erepa arami vetei karai kuera ñadereko pa?* Por que os Karai estão tratando nos dessas formas? *Mba'e repa arami karai omanda, ojapouka ñande rehe?* Por que mandaram fazer isso e aquilo com nós? *Mba'erepa Karai ndoipotavei jajevy ñadereko hague pe, ndoipotavei jajeheka?* Por que não nos deixam mais morar, caçar e pescar em nossos lugares de origem? Foram estas questões e as discussões marcantes que daí decorreram que me incentivaram a enveredar para o campo da Antropologia. Desde criança ouvia e participava de conversas sobre o “karai antropólogo”, ouvindo os mais idosos afirmarem que um dos *karai* que mais nos ouve e respeita o nosso modo de ser e viver (*ñande reko*) é o “karai antropólogo kuera”.

Os Kaiowá acreditam e confiam nos antropólogos, que é sempre lembrado como uma pessoa *karai* que é capaz de dar a atenção merecida e colaborar na busca de soluções possíveis, conforme as demandas e os interesses reais das famílias Kaiowá. Este é outro motivo que me incitava para conhecer a antropologia e seus conhecimentos. A leitura de textos antropológicos e o diálogo direto com alguns antropólogos me incentivou mais ainda para a realização desta pesquisa.

Dessa forma apresento ao longo dos capítulos a descrição dos conflitos gerados a partir de fixação de diferentes famílias extensas dentro do espaço único das aldeias, com o controle pelos agentes do Estado sobre o seu modo de vida e a imposição de normas que lhes são estranhas. Procuro descrever minuciosamente os efeitos da introdução da educação escolar oficial e sua interferência nos moldes de educação tradicional das famílias Kaiowá. Na seqüência focalizo a tentativa de construção de educação escolar indígena, enfatizando as dificuldades encontradas pelos agentes envolvidos no processo de transformação de escola antiga existente na aldeia em escola “Pólo Indígena”. Aqui citei e traduzi o depoimento oral de diversas pessoas a respeito da escola, de modo sintético buscando expressar a ótica de diversas famílias extensas sobre as práticas desenvolvidas no âmbito de educação escolar e seus efeitos sobre a educação Kaiowá.

Para realizar esta análise de conflitos e a divergência produzida em decorrência da introdução de instituição escolar nas aldeias Kaiowá levei em consideração as concepções dos líderes religiosos (*ñanderu*), comparando com a visão de novas gerações escolarizadas.

Para evidenciar a diferença, procurei descrever a forma tradicional de transmitir os saberes na prática educativa do Kaiowá, levando em consideração os eventos rituais, o tempo, as variedades de espaços de trabalho, circulação e os contextos contemporâneos em que ocorrem cotidianamente os ensinamento de diversos saberes essenciais para diferenciar os Kaiowá de outros povos indígenas e não-indígenas.

Em relação à pesquisa de campo, vim a conhecer neste último ano a escola introduzida no sub-grupo Guarani Mbya, localizados no Espírito Santo e no Rio de Janeiro, que foi uma fonte riquíssima de comparação com a escola existente na aldeia Sassoró e Jaguapiré Kaiowá de MS, que são o foco principal desta pesquisa. Decidi pesquisar as escolas existentes nessas duas aldeias por vários motivos, uma vez que a aldeia Sassoró é reserva antiga, onde nasci e estudei, enquanto que a terra indígena Jaguapiré é uma área

recuperada, a qual pertence a minha família extensa de origem. Além disso conheço todas as pessoas envolvidas na educação escolar. Antes e durante a elaboração do levantamento nestas referidas aldeias Kaiowá havia participado de encontros e reuniões, congressos dos professores e lideranças indígenas, bem como de muitas reuniões com gestores escolares do município de Tacuru-MS.

Na aldeia Jaguapiré e Sassoró, entrevistei vários indivíduos idosos, chefes das famílias extensas, alunos e professores, interrogando-os sobre o papel da escola na vida indígena. Dediquei-me à realização de comparações do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento da escola urbana à qual anteriormente estava subordinada a sala de aula dessas duas aldeias. Procurei também analisar o (PPP) da escola indígena diferenciada bilíngüe de Sassoró e Jaguapiré, recentemente decretadas pela prefeitura de Tacuru-MS, assim procurando entender as diferenças e as convergências com a lógica educativa do Kaiowa.

Este trabalho pretende analisar as divergências e conflitos entre a educação Kaiowá, realizada pelas famílias extensas, e a escola formal introduzida nas aldeias. Utilizando-se do conceito de “tradição de conhecimento” (Barth) como uma ferramenta analítica, apresenta uma descrição circunstanciada das práticas pelas quais as famílias extensas Kaiowá transmitem as suas crianças e jovens os conhecimentos necessários para a conformação de condutas, crenças e personalidades que sejam compatíveis e adaptadas com o seu estilo comportamental específico (*teko laja*). Busca também fazer uma análise dos efeitos de atividades desenvolvidas pelas antigas escolas integracionistas na formação de novas gerações indígenas, identificando os possíveis impactos e interferências negativas na organização educativa das famílias extensas Kaiowá. Por fim aponta algumas dificuldades, resultantes das características culturais e históricas deste povo, que surgem para implantação de um projeto de educação escolar indígena, em gestação na seqüência da Constituição Federal de 1988.

Capítulo I:

Tradições de conhecimento e história das formas de dominação

Este capítulo tem como objetivo fornecer aos leitores os dados necessários à análise da organização social Kaiowá, baseada na família extensa (*teýi*), e de como a educação escolar indígena se relaciona com a tradição de conhecimento que opera naquele contexto familiar. Para isso são apresentadas inicialmente as ferramentas analíticas que serão aqui utilizadas. Utilizando uma abordagem histórica, que parte do contexto colonial, narra a seguir o regime de trabalho nos ervais e termina com a situação histórica de aldeamento em áreas reservadas para os indígenas. Um último tópico dirige a atenção mais especificamente para a bacia do rio Iguatemi, onde estão localizadas as TIs Sessoró e Jaguapiré, que foram aquelas onde a pesquisa de campo ganhou mais intensidade.

1.1-Instrumental teórico

Em relação ao modo de ser e viver específico, isto é, aspectos culturais das famílias extensas Kaiowá contemporâneas, é pertinente lembrar argumentação de Theodore Schwartz (1978), que considera a cultura não como algo abstrato ou sistêmico, mas pelas implicações de sua distribuição diferenciada entre os indivíduos que compõem um determinado grupo social. Este autor coloca em evidência que em pequenas comunidades fundadas nas relações de parentesco e na vida doméstica, como a família extensa Kaiowá existem papéis individuais diversificados, que tornam as interações muito mais complexas do que comumente lhes é atribuído. Este fato denota que, na organização social das diferenças culturais, uma distribuição de saberes e formas de experiências diversificadas se tornam fundamental para compreender o processo de formação comunitária. No caso de organização social de Ava Kaiowá abordada é a configuração de cada família extensa. Segundo Barth as diferenças sociais e culturais organizativas são resultantes de interações entre atores sociais e politicamente diferenciados. Explicita-se, assim, uma específica

estrutura de ação social, baseada na relação entre os atos dos indivíduos, os eventos por estes gerados e as experiências que, das interpretações desses atos e eventos, são engendradas pelos próprios agentes (Barth, 2000b). Isso evidencia que a experiência, sendo algo de cumulativo, permite a formação e o armazenamento, nos atores, de “estoques culturais” (Barth, 1993, p. 173), entendidos como em continuada modificação.

Sendo assim, no tocante ao modo de ser e estilo comportamental (*teko laja*) de cada família do Kaiowá é possível considerar que a vida contemporânea diferenciada desses indígenas se encontra em processo de construção sempre inacabada (Barth, 1987), expressada através da contribuição de vários pontos de vista, fruto de experiências diversificadas e a partir de contextos históricos determinados.

Com relação à organização social de Kaiowá de MS a literatura constata que sua base de sua organização social é fundamentalmente a família extensa pertencente ao sub-grupos de tronco tupi Guarani, (ver: Thomaz de Almeida, 1991 e Mura, 2006)

É possível observar que os integrantes de todas as famílias extensas Ava Kaiowá atuais focalizada tanto na aldeia Sassoró (delimitada em 1928) quanto na terra indígena Jaguapiré (recuperada na década de 1990), apesar de apresentarem um estilo peculiar de cada família, mas entre eles, sobretudo, as novas gerações são reconhecidas uns pelos outros, principalmente por organizarem-se do mesmo modo, por terem valores semelhantes, por reconhecerem os mesmo símbolos culturais, por partilharem a mesma língua. Além de concordarem com as regras de julgamento. (Barth, 2000), a partir das normas morais instituídas e apropriadas de modo similares descrito na literatura. Com base nisso é relevante considerar que à face de processo de colonização do seu território a organização social de Ava Kaiowá a foi importante e é vital no presente para constituir, ressignificar e adaptar o seu modo de ser e viver contemporâneo.

Esta base de organização social de família extensa descrita se constitui de forma específica e diferenciada, sobretudo, a partir de variáveis graus de relação interétnica, em conformidade com o espaço territorial e a situação presente em que vive. Desse modo, cada uma delas estrategicamente estabelece uma relação e até mesmo compactuação política com agentes das instituições externas, por exemplo, em determinada situação de contato interétnica. Como foi constatado na aldeia, algumas famílias indígenas de modo transversal estabeleceram, em função de interesses e recursos materiais, um vínculo direto

com as diversas instituições governamentais e organizações não governamentais (ONG's) como escola, igrejas, FUNAI, CIMI entre outras.

Em decorrência disso, é possível identificar entre as novas gerações Kaiowá a manifestação de um estilo comportamental diferenciado e específico, que certamente são determinados por fatores socioculturais adversos. Assim, neste contexto atual, os membros experimentam e se apropriam continuamente de alguns novos elementos culturais em vigor, a partir das quais associam com os seus aspectos de vida tradicional para satisfazerem os seus interesses e necessidades contemporâneas.

Autores como Barth (2002b e 2002c) e Hannerz (1998) ressaltam o fato de que o que cria as diferenças entre os grupos humanos é a organização social desses fluxos e não a cultura por si mesma, considerando a cultura como sendo um fluxo de valores, conceitos e lógicas. Os significados são, assim, organizados por tradições de conhecimento bem precisas, as quais podem integrar e gerar continuamente, no processo da vida social, os fatores culturais necessários para dar sentido a própria existência como grupo diferenciado de outros. Além disso, como observa Barth (2002b), as produções de padrões de significado serão o resultado de muitos pontos de vistas expressos pelos diferentes atores sociais, com status, faixa etária e posição política diferenciadas. Temos que considerar também o fato de que a tradição indígena opera sempre numa determinada situação histórica (Oliveira 1988) caracterizada por uma assimetria que incorpora os indígenas dentro de formas de dominação específica, legitimada e permitida pelo Estado-Nação brasileiro.

Nesta situação histórica as famílias extensas kaiowa, em lugar de se desintegrar, aperfeiçoaram estratégias, flexibilizando sua organização (Mura, 2003), cada uma delas produzindo um modo de ser peculiar (*teko laja kuera*), conformando uma realidade contemporânea como sendo caracterizada pelo (*teko reta*) o modo de ser múltiplo de conjuntos dessas famílias indígenas Kaiowá . O *teko reta* continua sendo, no entanto, um (*ñande reko*), um “nosso modo de ser”, sempre contraposto ao (*karai kuera reko*) modo de ser do não-índio.

Partindo destas observações, pode-se afirmar que a modalidade de tradição de conhecimento de cada família Kaiowa constrói as diferenças, seja interna seja externa ao grupo étnico (Barth 2002a). Sendo as famílias extensas Kaiowá relativamente autônomas umas com relação às outras e sendo elas as motoras da tradição indígena (Mura, 2003), a

introdução e interferência da escola e outras políticas públicas indigenistas nas aldeias tem causado impacto exatamente sobre as famílias e não sobre totalidade de uma “comunidade indígena” e/ou cultura Kaiowá genérica e indefinida, como os agentes do Estado e ONGs entendem e estigmatizam geralmente as famílias indígenas.

Sendo assim, como foi indicado, apesar de senso comum existente sobre Kaiowá e das interferências externas, através dos agentes indigenistas como escola, igrejas e outras instituições nas áreas indígenas, é apreensível com nitidez que esses indígenas se auto-reconhecem etnicamente, realizam o seu modo de ser e de viver diferenciados, a sua tradição de conhecimento, mesmo em um contexto de contato interétnico adverso. Conforme a argumentação de Barth (2000a, 2000b), podemos afirmar que as famílias Kaiowá concebem e interpretam as significações da realidade cotidiana por elas vivida conforme a sua própria tradição de conhecimento, a partir da qual desenvolvem as explicações e planejam a suas ações neste contexto histórico de relações com os não índios (*karai*). Deste modo, estes indígenas demonstram claramente que as ações culturais praticadas são definidas, a partir de sua própria organização social, política e religiosa peculiar.

De fato, cada família extensa do Kaiowá pode privilegiar valores distintos e ter um modo de vida diferenciado de outros grupos (indígenas e não-indígenas), mas possuem uma tradição de conhecimento específica (Barth 2000a, 2000b). Muito embora nas reservas em que moram esses indígenas se deparam com as interferências dos poderes produzidos pelas ideologias colonialistas, os grupos não abandonaram sua visão de mundo, os seus conhecimentos religiosos, crenças e seus valores e modo de interpretar a vida e a morte dos seus membros. Continuam entendendo os fatos empíricos contemporâneos vividos conforme a sua visão, principalmente por meio de uma explicação religiosa. Desse modo, continua sendo feita uma reflexão nativa, com a construção de uma teoria e a socialização de novos conhecimentos produzidos a partir dos fatos ocorridos. É fundamental observar que os líderes religiosos (*ñanderu kuera*) fornecem explicação a respeito de todos os acontecimentos vividos no atual momento histórico. Nesse sentido constroem também uma visão e um conhecimento próprios sobre a vida dos outros indígenas e não-indígenas com quem convivem.

Dessa maneira, cada família Kaiowá emerge com estratégias diferentes, em frente ao avanço da implementação de política pública indigenista vinculada à dominação

neocolonial. Por conta desse contato as famílias indígenas tiveram que se adaptar às novas condições históricas, adaptação esta que produziu uma flexibilização técnico-econômica da família extensa como defende (Mura, 2006), passando os Kaiowá a incorporar elementos materiais produzidos pelos não indígenas *karai* e se engajando em trabalhos públicos assalariados como professor, agente de saúde, entre outros.

1.2 – Da conquista européia à Guerra do Paraguai

Desde a chegada dos europeus em 1500 têm sido feitas descrições do modo de ser e viver dos povos indígenas e território. As principais fontes disponíveis sobre os povos Guaraní nas reduções jesuíticas foram produzidas por agentes coloniais: missionários e viajantes. Portanto, estes documentos contam a história do ponto de vista da dominação colonial, ou seja, do dominador, que informa sobre os dominados. Apesar de essas narrações serem feitas como um recorte, de um ponto de vista específico, e se constitua em fragmentos reconstruídos ¹, é possível através destas se ter acesso ao modo de vida dos indígenas. Sendo assim, é evidente que até os dias de hoje o direito de explicitar os fatos ocorridos, do ponto de vista dos que sofreram a dominação não se apresenta na historiografia.

Dessa forma, a literatura evidencia que logo após conquista européia, os conjuntos de grandes famílias guaranis localizadas nas Reduções viviam diretamente sob domínio e controle dos agentes jesuítas, os quais iniciaram intensamente as atividades de catequização, visando a converter os indígenas à religião católica, tida como “superior e civilizada”.

A literatura tanto antropológica como historiográfica aponta que desde a época pré-hispânica, principalmente o atual território brasileiro e paraguaio encontrava-se povoado por indígenas pertencentes ao tronco Tupi-guarani. Segundo Susnik (1979-80), estes nativos teriam migrado da região Amazônica, por meio de um processo tradicional de ocupação do território, passando assim a ocupar as áreas entre os rios Paraguai e Paraná, as margens do Rio Uruguai e até a embocadura do rio da Prata.

¹ Ver: Canny, Nicholas & Pagden, Anthony, 1987; Maestri, 1997; Montoya, 1639.

Os dados descritos por Montoya, dentre outros cronistas quinhentistas e seiscentistas, são muito relevantes para se compreender a forma de relação mantida entre grupo Guarani e os outros distintos povos colonizadores europeus do território, sobretudo nas Reduções em que se encontravam o povo Guarani. Além disso, estes cronistas demonstram claramente a complexidade do universo da organização social, política e religiosa desse indígena.

A literatura apresenta que os integrantes das famílias extensas Guarani (*teýi*) viviam sob uma única habitação, formando um grupo doméstico que poderia albergar até sessenta famílias nucleares. Estes conjuntos de famílias viviam dispersos no território, *guáras*, segundo Susnik (1979) como expressão de uma área de maior abrangência, de certa forma determinando os limites de deslocamentos das famílias indígenas em busca de novas moradas e espaço para caça, pesca e roças. Conforme ainda esta autora a reunião política periódica das famílias extensas estreitava os vínculos de parentesco e reciprocidade, além de contribuir para a proteção e segurança da coletividade. A soma dos espaços territoriais de domínio de cada família extensa formavam *guara*, o território Guarani, atualmente denominado *tekoha guasu* segundo Mura (2006).

O *guára*, grande território, era liderado por um líder prestigioso, apoiado por outras várias lideranças, o termo utilizado para classificá-lo sendo *tuvichá-ruvichá* ou *mburuvichá guasu*, expressando a idéia de líder dos líderes de todas as famílias extensas. Constituindo-se em territórios geográficos bem definidos, os *guára* conformavam, à época da conquista europeia, províncias designadas por nomes próprios: *Cário*, *Tobatin*, *Itatim*, *Guarambaré*, etc. (idem, 1979).

É descrita ainda na literatura a forma tradicional do Guarani produzir sua alimentação, as espécies de plantas comestíveis que estes cultivavam nas suas roças, sendo relatado que a alimentação basicamente era constituída de carnes de caça e de pesca, além de milho e mandioca cultivados. De forma geral, foram destacadas as paisagens naturais, a diversidade de seres (animais, vegetais sobrenaturais) e as várias maneiras de Guarani manter as relações com essas espécies.

Fica evidente daí que as atividades catequéticas, (salvacionistas da alma) e a pacificação do Guarani visavam tornar esses indígenas vítimas de uma dominação etnocêntrica e autoritária, sendo desrespeitada a sua concepção de mundo, organização social e seu conhecimento religioso. Apesar desses fatos de interferência nas Reduções,

pode-se afirmar que esses indígenas continuavam de forma clandestina a adorar seus deuses que são completamente diferentes do deus dos jesuítas que lhes era apresentado. Assim, os valores e a religiosidade do Guarani, ao longo de relação de contato interétnico foram e são vitais para esses indígenas pensarem e viverem de forma diferenciada, no passado e no presente.

Outro fato marcante relatado na época é a venda dos indígenas, ou seja, a captura e venda de índios aos outros colonizadores, que era chamada de *encomiendas*. Objetivo era também civilizar através desse processo. Esse fato, obviamente alimentava e incitava mais ainda as reações violentas do grupo guerreiro Guarani.

É importante observar que as reações violentas do Guarani foram justamente ao momento em que as incursões bandeirantes ameaçavam a própria existências das famílias nas Reduções. Por isso, com frequência ocorria a guerra, luta e conflito nessa época de desenvolvimentos de trabalhos jesuítica.

Os relatos dos viajantes, missionários, colonizadores oficiais, sobretudo, jesuítas demonstram de modos similares que no período colonial, os povos indígenas do Novo Mundo, eram considerados como terra de pagãos, infiéis e violentos do ponto de vista dos jesuítas e autoridades coloniais, portanto a atuações desses organismos eram basicamente evangelizá-los, pacificá-los e civilizá-los.

Diante desses fatos dramáticos implantados pelas ações colonialistas, os indígenas reagiram em defesa dos seus territórios e a vida dos seus grupos, por esse motivo eram considerados como índios bélicos, infiéis e bravos e não tinham contado com a proteção legal das reduções e podiam ser escravizados e submetidos a métodos mais duros sob o regime de *encomienda*. Obviamente, estas transformações dos indígenas em mão de obra ocorreram de forma forçada, perversa e cruel.

De fato, os Guarani são um povo resistente pelo fato de ter vivido até hoje, mantendo do seu modo de ser, viver e falando a sua língua materna, apesar de serem vítimas diretas de interferência colonial. Porém insistem em mostrar a dimensão da sua diferença cultural e lingüística.

Em relação à referida organização social desses indígenas, os estudos antropológicos recentes (como Meliá, 1978; Thomaz de Almeida; 1991; Mura, 2006)

confirmam que os sub-grupos Guarani Kaiowá, Ñandeva e Mbya continuam sua organização social centrada na família extensa.

É importante revelar que até hoje estes sub-grupo (Guarani Kaiowá, Ñandeva, Mbya) remanescente de Tronco Tupi Guarani vivem dispersos em amplo território localizada no Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Essa diversidade de sub-grupos Guarani contemporâneos se constituem como categorias étnicas diferenciadas. São considerados pela literatura antropológica como povos agricultores, religiosos/rezadores e guerreiros que se encontram em certa medida em processo de disputa e conflito com os colonizadores dominantes até hoje.

A família extensa Kaiowa contemporânea do MS é central para esta pesquisa. Por essa razão passarei me referi exclusivamente ao povo indígena Kaiowá. Este é um dos sub grupos que pertence ao Tronco Tupi Guarani como já dito. Segundo a literatura são descendentes dos Itatim cujo amplo território (*guará*) localizado entre a serra da Bodoquena e o Pantanal onde foram fundadas as reduções jesuíticas, mas foram atacados pelos bandeirantes paulistas e pelos Mbaya-Guaicuru já nas primeiras décadas do século XVII. Segundo Melià, (1976); Susnik, (1970-80); Gadelha, (1980); Thomaz de Almeida, (1991), os Kaiowá sobreviventes do Itatim fugiram em direção sudeste, indo ao rio Apa e Aquidaban, começando a construir nestes espaços geográficos o seu território exclusivo (*tekoha guasu*), em que ainda hoje se encontram assentados Mura, (2006)¹.

É relevante ressaltar que após a destruição destas reduções jesuíticas do Itatim existem descrições e informações superficiais e fragmentarias sobre os Kaiowá. Uma vez que no final do século XVII o interesse da colônia portuguesa pela mão-de-obra indígena passou a desviar-se para a descoberta, no Mato Grosso, de pedras e metais preciosos, novo alvo dos empreendimentos da coroa (v. Mura & Thomaz de Almeida, 2002, p. 11). Com isso os colonizadores deixaram amplos espaços territoriais praticamente inexplorados quase por um século, justamente naquele território hoje ocupado pelo Guarani e Kaiowá em questão.

Por essa razão somente no meados do século XIX foram registradas informações aprofundados sobre essa presença Kaiowá, desta vez provenientes de relatórios de duas expedições encomendadas pelo Barão de Antonina, que tinham como finalidade de

encontrar uma rota apropriada para comunicação de Mato Grosso com o Paraná (Elliot, 1848; Lopes, 1850).

Assim, após a guerra entre Brasil e Paraguai, entre 1864 e 1870 foi registrado detalhadamente a presença dos Kaiowa na fronteira entre Brasil e Paraguai, visto que a demarcação da divisa entre os dois países levou à descoberta progressiva dos territórios ocupados pelo indígena Guarani e Kaiowá². No período subsequente foi assinado um contrato entre o Estado brasileiro à Cia. Matte Larangeiras, assim permitindo a penetração e a exploração da erva mate na região em que estavam os indígenas. Para isso passaram a estabelecer um contato com os Guarani, conseqüentemente sendo envolvida mão-de-obra Guarani (Kaiowa e Ñandéva) para a extração da erva mate.

É pertinente observar que nesse período a empresa Cia.Mate Laranjeira veio involuntariamente a realizar uma proteção do território e dos indígenas, visto que impedia a penetração de outras frentes neo-coloniais. Até metade na década do século XX os Kaiowa não sofreram significativas mudanças na ocupação do território, mas somente, os integrantes das famílias extensas começaram se engajar nos trabalhos periódico (*changa*), dessa forma as famílias extensas Kaiowá passaram experimentar os bens materiais por eles não produzidos.

Atualmente, podemos observar que o processo de colonização das terras guarani no MS, o contexto atual e a política indigenista do Estado brasileiro coloca o Guarani na posição de dominado e subalterno, como ficará mais claro a seguir.

É relevante considerar que o cone sul do estado de Mato Grosso do Sul apresenta hoje a maior população indígena do Brasil. São aproximadamente 45.000 indivíduos, que pertencem às etnias Guarani Kaiowá e Ñandeva (Mura, 2008) e estão distribuídos em mais de 30 áreas, com tamanhos variados e em diferentes condições de regularização fundiária (demarcadas, identificadas ou em acampamentos aguardando reconhecimento do Estado)³. Ver também o mapa e o quadro anexo.

Esses indígenas são conhecidos na literatura como sendo Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandéva (ver Schaden 1974, Melià, Grünberg e Grünberg 1976), Embora apresentem muitos aspectos culturais e de organização social em comum, o primeiro,

² Ver: Corrêa Filho, 1969; Thomaz de Almeida, 1991; Mura, 2002; Brand, 1996.

³ Ver Barbosa da Silva & Comar, 2005, Barbosa da Silva, 2007.

ou seja, Guarani-Kaiowá não se reconhece como sendo Guarani, mas aceita a denominação de Ava Kaiowa e por sua vez Guarani Ñandeva se autodenomina como Ava Guarani. Portanto, no decorrer dos itens e capítulos posteriores me referirei somente ao grupo Ava Kaiowa.

1.3 – Trabalho nos ervais, processo de aldeamento e ação missionária

A partir de 1879 o território *tekoha guasu* em que viviam as famílias Kaiowá pós-guerra da “tríplice aliança” foi negociado entre o Estado e a Empresa Mate Laranjeiras, com a finalidade de extrair a erva mate, (*Ilex-paraguaiense*)⁴. Nessa atividade de extração de erva mate foram mobilizados grande número de indígenas e “paraguaios” (não-indígenas). Durante as atividades de extração da erva-mate muitos homens kaiowá foram envolvidos nos diversos trabalhos de *changa*. Como é o caso do cargo de “mineiro”, que ocupava-se da função de coletar as folhas e entregar ao centro de pesagem; outra função era “barbakuasero,” que cuidava de barbakua, onde sapecava, triturava e ensacava as folhas da erva. Em troca de sua força de trabalho recebiam algumas ferramentas, vestimentas, mercadorias e “dinheirinho” (*prata'i*). No período em que foi desenvolvida a extração de erva as famílias Kaiowá permaneciam no seu lugar tradicional *tekoha*, não havia dificuldade de ocuparem o espaço territorial (*idem*). Sendo assim continuavam usufruindo os recursos existentes no território.

A partir de 1910 começou um outro processo em relação à ocupação do território por estes indígenas, que encontraram novas dificuldades para assentar-se e viver de forma autônoma. O Estado Nacional instituiu em 1910 um órgão tutor para lidar com as questões relativas aos indígenas e trabalhadores brasileiros. Este organismo foi o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores (SPILT, depois apenas SPI).⁵

⁴ Ver Brand, 1996 e Mura, 2006.

⁵ Ver Souza Lima, 1995.

Este órgão indigenista oficial, nos limites do estado de Mato Grosso do Sul entre 1915 e 1930 efetivou estrategicamente a delimitação de (08) minúsculos espaços de terra⁶, atualmente conhecidas como Aldeia Indígena e/ou Posto Indígena: Dourados, Amambaí, Caarapo, Takuapiry, Limão Verde, Pirajuy, Sassoró, Porto Lindo. O pequeno lugar em que foram amontoadas as famílias indígenas Kaiowá, exigia unificar e/ou homogeneizar as variedades de ser e viver (*reko kuera laja*) de cada família extensa que antes vivia de forma autônoma e dispersa no território (*tekoha guasu*).

É fundamental observar que as 08 aldeias demarcadas estão dispersas entre 03 principais bacias do Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo destacadamente os seguintes rios: Dourados, Amambai e Iguatemi. A partir do final de 1.970, todas estas reservas foram ficando aceleradamente superlotadas. Visto que nesse período as famílias extensas de cada bacia passaram a sofrer diversos tipos de pressões, ameaças e intensas persuasões para se assentarem naquelas reservas. Essas práticas foram fomentadas estrategicamente por parte de atores não-indígenas envolvidos no processo de administração indígena (aldeamento) e desmatamento do território. Devido a incomodos e ameaças muitas famílias foram obrigadas a abandonar sua terra de jurisdição tradicional (*tekoha*), procurando se assentar nas áreas reservadas mais próximas.

Cada grande família ao realizar seu assentamento no Posto Indígena passou a morar junto com muitas famílias distintas dentro de uma mesma área, em que dominavam outras regras, adversas e impostas, as quais eram executadas coercitivamente através de chefe de posto e capitão indígena. Nesse novo contexto cada família tentava se adaptar às normas homogeneizantes da reserva, desse modo se deparando imediatamente com as situações geradoras de conflitos e muitas outras condições constrangedoras. Uma vez que cada família extensa apresentava sua forma peculiar de ser e viver, por isso reagia também diferentemente diante dessa situação dominante e complexa, configurada nas reservas.

Em virtude das regras rigorosas e autoritárias das aldeias administradas pelos SPI muitas famílias se recusavam-se a mudar definitivamente para as reservas. Houve aquelas que permaneceram em seus *tekoha*, terras tradicionais, negociando a sua mão de obra com os capatazes dos fazendeiros, assim garantindo a sua permanência na área de atuação

⁶ Atualmente é conhecida como aldeia ou reserva indígena e/ou Posto Indígena Guarani Kaiowá (P.I) Dourados, (P.I) Amambaí, (P.I) Caarapo, (P.I) Takuapiry,(P.I) Limão Verde, (P.I) Pirajuy, (P.I) Sassoró,(P.I) Porto Lindo. (ver. Brea Monteiro, 2003)

tradicional⁷. No caso especialmente de muitas famílias Kaiowá das terras demarcadas oficialmente no final de 1980 e 1990, uma dessas terras demarcadas é Terra Indígena Jaguapiré, foco dessa análise, como ficará claro no item subsequente.

Existiam outras famílias que se mudaram imediatamente para as aldeias, mas por não se comportarem conforme as normas instituídas, logo após assentadas já começavam a estabelecer uma relação de confronto e disputa, isso ampliando os conflitos internos, principalmente com as famílias e aliadas dos capitães. Por conta desse intenso conflito e violência, algumas famílias saíam rapidamente e de forma passiva, indo procurar os trabalhos braçais (*changa*) na região, evitando se envolver com a disputa interna. Havia ainda aquelas famílias que se manifestavam insistentemente contra os regulamentos coercitivos, tentando se comportar e viver dentro do estilo de ser da sua família. Por isso estas eram consideradas “desobedientes” e “violentas” (*aher eterei*), pois representariam ameaças às normas das aldeias. Por essa razão as punições aplicadas a essas famílias foram extremamente truculentas e apavorantes, como a prisão, tortura, trabalhos humilhantes em públicos, além de expulsão imediata das reservas. Todas essas famílias que foram vítimas dessas punições saíam das aldeias com rumos indefinidos, tentando voltarem para suas terras tradicionais (*tekoha*). Não obstante, em todos os casos, suas terras já estavam de posse de fazendeiros e empreiteiros.

Outros fatos marcantes de todas as reservas indígenas foram às presenças de igreja e escola⁸. Em 1.928 se instalou na proximidade de Reserva Indígena de Dourados a instituição religiosa cristã protestante (prebisteriana), conhecida até hoje como Missão Evangélica Caiuá, tendo em sua sede central o emblema de “Porta da Esperança”. Esta se expandiu estrategicamente a partir de 1940 em outras reservas inauguradas nas bacias de região sul do Estado, como Amambaí e Iguatemi, construindo sua sede próxima de cada aldeia. O primeiro missionário coordenador foi o Reverendo Alberto Sidney Maxwell, que começou estabelecer uma aliança com os capitães, o chefe do SPI e fazendeiros. Assim adquiriu pequena área para a construção de infra-estrutura da sede, próxima às reservas indígenas, desta forma se instalando nos limites físicos da aldeia. Logo começaram a desenvolver um trabalho de assistência ao indígena através da educação escolar, saúde e evangelização. Tais atividades eram realizadas de forma similar e homogênea em todas as

⁷ Mura, 2001.

⁸ Ver Thomaz de Almeida, 1991, Brand, 1996; Mura, 2006, Pereira, 2003.

reservas, desse modo iniciando um processo de aproximação intenso do grupo missionário com algumas famílias indígenas da região.

De fato, no meado de 1960 a Missão Evangélica Caiua central de Dourados, estendeu suas ramificações na Aldeia Ramada ou Sassoró, em Porto Lindo e em Taquapiry. Em especial a reserva Sassoró, na qual a Missão Evangélica Caiuá se estabeleceu em 1968, que é um dos focos centrais dessa análise.

Na verdade esta aldeia ou reserva Sassoró tem como seu lugar de origem específico (*tekoha*) da margem dos rios Mbarakay, Yhovy, Ypytã, Iguatemi o espaço conhecido como *tekoha*: Pyelito Kue, Mbarakay, Mboiveve, Jaguapiré, Jukery, Karaguatay entre outras.⁹. Na década de 70, cada família extensa que foi expulsa e obrigada a deixar a sua aldeia tradicional, veio a assentar-se nesta reserva.

Até o fim dos anos 60 a maior parte dessa família residia ainda fora da reserva Sassoró, as famílias mantendo relações com aquelas residentes em outras reservas do SPI. Muitas famílias foram atraídas pela persuasão dos missionários da Missão Evangélica Caiuá (MEC), que acabava de se instalar na proximidade dessa reserva para trabalhar na área de saúde e educação escolar associada à evangelização. Estas atividades missionárias eram apoiadas e incentivadas pelos “chefes de posto” não-indígenas (Joel e Miguel) e o “capitão indígena” Guilherme da aldeia de Sassoró.

Na década de 70, outros fatores começaram a ocorrer na bacia do rio Iguatemi. Era a expulsão violenta das famílias do seu lugar originário (*tekoha*) pelos fazendeiros, por essa razão um significativo contingente de famílias passaram a residir em Sassoró. Assim cada grupo de distintos *tekoha* ao chegar se assentou no lugar indicado pelo “capitão indígena” e chefe de posto não-indígena conhecido entre indígenas como “diretor”. Estas duas pessoas instituídas eram aliadas ao “capitão de campanha”¹⁰. Todas eram figuras extremamente temidas, visto que tais autoridades, instituídas pela FUNAI, portavam, juntamente com seus auxiliares armas de fogos, porretes, facão, cabo ou correntes de aços. Além disso, possuíam o poder de praticar a tortura, expulsão e até assassinar os “desobedientes indígenas” quase em toda parte do território. Aplicavam punição rigorosa e truculenta aos membros das famílias que desrespeitassem ou desobedecessem às regras

⁹ Barbosa da Silva, 2007.

¹⁰ Ver Barbosa da Silva, 2007.

dessas autoridades da reserva. Era o “capitão de campo ou campanha”, que detinha o poder máximo fora da reserva na época.

Assim sendo, através de projetos e políticas integracionista estatal coercitiva os agentes oficiais realizavam uma intervenção direta e de modo similar em todas as reservas. Dessa maneira os agentes do organismo indigenista oficial e missionários de fato passaram a interferir diretamente na organização social, política e educativa do Kaiowá. Guiados claramente por idéias etnocêntrica e preconceituosa dos colonizadores consideravam as famílias Kaiowá como “desorganizadas”, com educação “atrasada” e “religião inadequada”, coisas que não estariam conforme os preceitos neo-coloniais. Com base nesta argumentação os funcionários do SPI estabeleceram parcerias com as instituições religiosas no que toca à educação escolar, permitindo que esta se realizasse conjuntamente com atividades de evangelização. A educação escolar tinha como a função educar em moldes não-indígenas (*karai reko*) e ensinar a ler e escrever, isto é, alfabetizar os integrantes Kaiowá.

Para tal propósito, esses agentes do Estado em parceria com organismo religioso começaram interferir intensivamente nas famílias Kaiowá por meio de culto religioso associado às atividades de educação escolar e saúde. O objetivo central desses agentes coloniais era transformar os membros das famílias Kaiowá em trabalhador comum, empregado e evangélico (“crente”). Por isso pregavam continuamente que para “ser alguém na vida” seria fundamental converter-se e arrepender-se dos seus “pecados”, freqüentar a escola, não devendo mais participar de rituais religiosos e profanos do cotidiano dos Kaiowá. Dessa forma o indivíduo Kaiowá garantiria emprego assalariado e ter “tudo na vida”. Ao se tornar crente garantiria a ida da alma pós-morte ao céu. Até hoje defendem que a escolarização e evangelização seria o único meio para chegar a essa vida ideal.

Por conta dessa persuasão e política educacional externa desenvolvida nas reservas, algumas famílias extensas passaram a manter relação estreita com a instituição religiosa e o sistema de educação escolar oficial, a qual é exatamente baseada na política integracionista. A vida ideal apresentada aos indígenas era baseada em modelo de vivência comum de não-índios (trabalhadores rurais ou da periferia da cidade).

Em decorrência disso, transparece visivelmente os efeitos na vida de alguns indivíduos indígenas escolarizados. De fato, alguns integrantes Kaiowá ligados ao MEC

prosseguiram a sua escolarização na cidade, isto é, saindo do seio familiar de origem, indo permanecer na sede da Missão Evangélica Kaiowá, onde eram obrigados a viver em regime de internato. Comportavam-se assim conforme as regras padronizadas pelo sistema de instituição religiosa e educação escolar, com uso freqüente de língua portuguesa, rituais da igreja cristã, vestimentas, alimentação, lazer e trabalho de modo similar ao não-índio da cidade.

A partir de introdução da educação escolar na divisa de cada aldeia, em áreas de jurisdição dos missionários, alguns alunos indígenas na seqüência passaram a freqüentar também ultimamente as escolas das cidades para continuar sua formação escolar em nível fundamental, médio e superior.

Assim o fato descrito evidencia que muitas famílias obviamente não assistiram à implantação da tirania passivamente, mas cada família buscou sua decisão própria para superar essa tentativa de desagregação e de destruição de sua própria construção de seus modos de ser e viver com autonomia.

1.4 – Os Ava Kaiowa da bacia do rio Iguatemi (T.I. Sassoró e Jaguapiré):

A presença de famílias Ava Kaiowá na bacia do rio Iguatemi, Yhovy, Ypyta e demais córregos, foram registradas oficialmente no final do século XIX. Como já dito, elas viviam de forma relativamente autônoma e se encontravam assentados na sua área tradicional de atuação (*tekoha*), onde se dedicavam à lavoura, pesca, caça, coleta de fruta e mel.¹¹ Foram esses conjuntos de famílias extensas que formaram as terras indígenas Sassoró e Jaguapiré,

Com intuito de evidenciar em detalhe o processo de colonização de território Kaiowá e as práticas da política indigenista passo a seguir a apresentar a história da aldeia/reserva Sassoró e da Terra Indígena Jaguapiré, justamente por estarem localizadas na região do rio Iguatemi, Yhovy e Ypytã.

Entre as aldeias que foram delimitadas pelo SPI na bacia do rio Iguatemi encontra-se Sassoró, demarcada em 1928. A Terra Indígena Jaguapiré foi recuperada através de processo de retomada pela própria famílias indígenas, sendo depois identificada e

¹¹ Ver Thomaz de Almeida, (2001); Mura, (2006).

reconhecida pela Funai no final de 1980. Estas duas áreas encontram-se no interior de um grande território Kaiowá (*tekoha guasu*) localizada na bacia do rio Iguatemi, Ypytã, Yhovy.

No interior deste território cada família extensa tinha sua área de dominação e jurisdição geográfica exclusiva (*tekoha*). Mas a partir de 1915 com a intervenção de agentes do Estado do SPI e instalação de fazendas, esses conjuntos de famílias indígenas, ocupantes tradicionais do território, foram obrigadas a deixar a sua área de atuação, passando a circular e buscando assentar-se nas reservas: Sassoró, Limão Verde, Amambaí, Jaguapiré¹².

Na reserva Sassoró estão assentadas as famílias (*jekoha kuera*) provenientes de antigos *tekoha* Pyelito Kue, Mbarakay, Mboiveve, Kamankuã, Karaguatay. Em Jaguapiré hoje estão morando famílias de Jukeri, Karaguatay, Mboiveve e família originária de Jaguapiré. É relevante notar que essas famílias, todas pertencentes à bacia do rio Iguatemi, não abandonaram o seu território, por meio da relação de trabalho (*changa*) continuavam circulando, caçando, pescando e coletando no seu antigo território (*tekoha guasu*).

A reserva indígena de Sassoró é uma das reservas delimitada pelo Estado através do (SPI) em 14 de Novembro de 1928, com uma superfície de 1932 ha, nas proximidades do Porto Sassoró, no rio Yhovy, porto este que era utilizado pela Cia. Matte Larangeira para transporte da erva-mate coletada na região. Atualmente esta se localiza no município de Tacuru-MS, compreendida na bacia do Rio Iguatemi.

No porto de Sassoró era também utilizada extensamente a mão de obra dos indígenas para o transporte e embarcação da erva-mate obtida em toda a extensão do vale do rio Yhovy. A demarcação física da reserva de Sassoró ocorreu em 25 de Abril de 1.930, coordenado pelo engenheiro Antonio M. Gonçalves e foi criado nessa época o Posto Indígena Sassoró. Esta aldeia foi registrada no 1º Tabelião do Registro de Títulos e Documentos na Comarca de Ponta Porá, em 07 de Dezembro de 1.950, com a denominação definitiva de Posto Indígena Sassoró. Em função de hierarquia do SPI, este Posto Indígena passou a ser de responsabilidade do Chefe do Posto Indígena Benjamim Constant, que era uma outra reserva inaugurada anteriormente, correspondendo hoje à atual reserva Amambaí, localizada no município de Amambaí. No começo viviam

¹² Ver Barbosa da Silva, 2007.

aproximadamente duas grandes famílias extensas assentadas no Posto Sassoró; habitando em casas típicas do Kaiowá. Eram considerados como os primeiros habitantes desse local, sendo dirigidos em termos políticos pelo avô (*tamõi*).

Na seqüência foi nomeado pelo SPI o líder de uma das famílias para ocupar o cargo de “capitão indígena”. Tais famílias extensas foram lideradas por Guilherme Centurião, proveniente de *tekoha* Tacuru Tindy, aproximadamente constituída por quinze casas, correspondendo aproximadamente a cinquenta pessoas. Este foi o primeiro capitão indicado pelo SPI na aldeia Sassoró. Durante seu mandato, a polícia indígena (coordenado por ele), começou a agir de forma muito violenta, até mesmo praticando assassinatos nas reservas e na região. Por esse motivo foram destituídos de seus cargos, Guilherme Centurião até se afastou da aldeia por muito tempo, retornando ao Tacuru Tindy. As práticas truculentas postas em prática pelo primeiro capitão e seus auxiliares provocaram muito pavor na reserva Sassoró. Tal clima de terror contribuiu para que muitas famílias se recusassem a assentar-se nessa reserva.

Diante do fato o SPI indicou outro indígena para ocupar o cargo de capitão. Era João da Silva, sobre o qual não ficaram registros na memória dos moradores da reserva. Na seqüência o cargo de capitão foi assumido por Ubaldo Castelão, que era líder de uma família extensa proveniente do *tekoha* Pyelito kue. Este capitão ocupou o cargo por muito tempo, teve boa relação com os agentes do SPI e com missionários, uma vez que os missionários se instalaram nas proximidades de Sassoró no período em que ele nesse cargo. O capitão Ubaldo acompanhou e apoiou a construção de infra-estrutura da Missão Evangélica Kaiowá em 1968. A partir de 1980 o cargo de capitão foi ocupado por outros indígenas, que eram substituídos com freqüência, mas de fato o cargo foi ocupado até o dia de hoje pelos aliados de Ubaldo de Pyelito Kue.

A história relatada no regimento da Escola Pólo Indígena, a qual está localizada no centro de reserva Sassoró e foi batizada de “Ubaldo Arandu Kuemi”(sabedoria de Ubaldo), confirma claramente isso localizada no centro de reserva Sassoró: “Ubaldo foi um dos capitães que trabalhou a favor de seus patrícios, ele se interessou bastante pela agricultura, educação e saúde. Nessa época já tinha chegado a Missão Evangélica. No seu mandato a bebida era bem controlada, ninguém bebia em público. Era bem escondido. Se descobrissem quem tinha bebido, no outro dia botavam no castigo. Ele obrigava a estudar e era respeitado por todos”.

Outro trecho revelador que consta também no regimento da escola indígena “Depois da saída do capitão Ubaldo, houve vários capitães, mas nenhum conseguiu trabalhar como ele. A

bebida e os bailes tornaram-se incontroláveis. Mulheres e crianças começaram a andar bêbados pelas estradas, por falta do cumprimento da lei”.

Assim de fato, em meados de 1960, a Missão Evangélica Caiuá de Dourados, estendeu suas ramificações da aldeia Sassoró para Porto Lindo e Taquapiry. A reserva Sassoró na qual a Missão Evangélica Caiuá se estabeleceu em 1968, foi construída numa pequena área adjacente, próxima ao córrego Kaiowá ou arroio Guasu, na estrada ervateira que ligava ao porto Sassoró. O local teria sido doado pelo fazendeiro Idomeno Moraes de Souza, tendo o primeiro missionário-chefe Benedito Troquez, como a primeira professora-missionária Jandyra Dominoni e Maria Aparecida da Silva (Cida), ministrado aulas bilíngües (isto é, em língua materna kaiowá e português) na sede da Missão Evangélica Caiuá até o final da década 70. Além dessas práticas os missionários forneciam também alfabetização, assistência médica e roupas usadas (em trocas de trabalhos braçais).

As salas de aulas e igrejas eram feitas de forma similar à habitação Kaiowá, ou seja, coberta de sapé. Entorno da sede praticavam lavoura *kokue koyvara*. Dessa maneira, muitos integrantes das famílias estabeleceram uma relação de trabalho com os missionários, boa parte das famílias do local se aproximando destes, fornecendo mão de obra para formar a primeira estrutura da sede bem como as lavouras. As demais famílias recém-chegadas, expulsas de sua aldeia tradicional (*tekoha*) permaneciam nos “fundos” da reserva, longe das práticas missionárias, mas eram visitadas freqüentemente também por esses missionários. Desse modo, esses missionários procuravam manter relação com cada liderança e membros de família extensa. Na ocasião da reunião colocavam-se a inteira disposição dos grupos quando precisassem de trabalho oferecido pela missão, como posto de saúde (medicamentos), educação escolar (alfabetização), viatura (transporte), enfim a atividade espiritual da igreja, para falar a respeito de palavra de Deus (denomina-se *ñande jary ñe’e*). Eram feitas por eles orações com os olhos fechados, pedindo a Deus todas as coisas boas (*mba’e porá*), saúde (*tesai*), alegria (*vy’a*) entre outras, justamente para aquela determinada família com quem se encontravam em tal circunstância. Na seqüência cantavam em coro /um hino em guarani, tocando violão. Assim, conquistavam um espaço na família para realização de “culto”.

No interior da aldeia eram realizados os cultos quinzenais no espaço em que eram assentadas famílias extensas oriundas de *tekoha*: Jaguapiré, Jukeri, Mboiveve, no fundo denominado de Taji, Ramaza Tuja e onde se concentravam as famílias originárias de

Kamakuã, Karaguatay, Jetyayi. O culto era feito também no centro da reserva no Itasyry, lugar ocupado pelas famílias extensas provenientes de: Pyelito kue, Ysau, Mbarakay. É importante destacar que cada família extensa era liderada por um líder político (*mburuvicha*) e xamã, (*ñanderu*) como hoje, portador de diversas rezas, *tihã e ñengary*. O *tihã* é uma oração voltada à obtenção de proteção contra males (*mã'e tiro*), enquanto o *ñengary*, é a viagem feita pelo *ñanderu* ao mundo dos deuses, para dialogar com eles e pedir solução para os problemas que afetam as famílias

Dessa forma os missionários procuravam fazer um rodízio de visita e atividades de evangelização, mantendo quinzenalmente relação com todas as famílias. No final de culto, eles convocavam ou convidavam todos (as) para comparecer na sede da missão no domingo, de 08:00 a 11:00 horas, a fim de participarem de culto e ouvir a palavra de Deus.

Durante o processo de trabalho dos missionários nesta aldeia, segundo a narração dos rezadores (*ñanderu*) relatados por Thomaz de Almeida, (1991) a ação perpetrada pelo missionário-chefe pastor Benedito Troquez chegava a atos extremamente ofensivos para os xamãs Kaiowa. Emblemático é o caso do *ñanderu* Quincas que, no final dos anos 70, procedendo do *tekoha* de Mbarakay, teve seu *mbaraka* (chocalho, instrumento ritual) queimado em público por esse pastor, que acusou o xamã de praticar obras do diabo. Após esta ação o xamã Quincas, ofendido, voltou a *changuear* nas fazendas das vizinhanças do seu *tekoha* de origem (Mbarakay), tornando a reserva Sassoró somente na metade dos anos 80.

A terra indígena Jaguapiré é uma das terras recuperadas definitivamente na década de 90, com uma extensão de 2. 349 ha.¹³ No período subsequente nesta TI foi instalada em 1993 uma sala de aula (escola), extensão da Escola Pólo Rural. Esta terra indígena (*tekoha*) é uma parte do amplo território tradicional (*tekoha guasu*), abrangendo o *tekoha* Jaguapiré e Jukeri¹⁴.

Importa mencionar que as duas famílias extensas Kaiowá já estavam morando na terra Jaguapiré, onde se encontravam trabalhando para fazendeiros do próprio local, dessa forma nunca tendo saído de suas terras tradicionais. Na década de 80 essas duas grandes famílias foram despejadas violentamente por duas vezes, a primeiro em 1982 e a segunda

¹³ Ver Relatório de identificação feito por Thomaz de Almeida, 1985.

¹⁴ Ver Thomaz de Almeida, 1991; Mura, 2000.

em 1989, mas retornaram pela terceira vez em maio de 1992 para ocupar uma parte da terra identificada do *tekoha* Jaguapiré. No entanto uma parte da terra identificada foi impedida de ser reocupada por mandato de segurança autorizado pela justiça estadual. Essa parte de terra interditada Jaguapiré foi retomada somente 04 anos depois, ou seja, em agosto 1996. Após uma década de disputas e conflitos intensos foram afinal reconquistadas por essas duas famílias extensas Kaiowá as fazendas Redenção e São José.

As ações de despejos judiciais intencionalmente tentaram dividir e dispersar a organização social do Kaiowá. A última ocorreu em 1989. De fato uma família extensa foi levada para a aldeia Sassoró, a 30 km da área Jaguapiré, e outra parte foi expulsa, indo se assentar na aldeia Porto Lindo (aldeia Ñandeva), a 60 km dessa terra tradicional. Essa disputa acirrada pela terra tradicional Jaguapiré foi desencadeada a partir de 1980, quando as duas grandes famílias sofreram ameaças constantes e por fim, foram despejadas violentamente em 1982. Já distante da área Jaguapiré, as famílias ainda recebiam pressões e ameaças para não mais regressar ao local, mas continuaram a lutar pelo reconhecimento e posse definitiva da terra indígena Jaguapiré.

No que diz respeito à atividade de educação escolar na terra Jaguapiré, não havia sido instalada a escola oficial nessa área durante o conflito fundiário. Na época a prefeitura municipal de Tacuru argumentava que não podia contratar o professor e nem construir a sala de aula devido à disputa pela posse da terra. Por essa razão nesse período as crianças dessas duas grandes famílias não freqüentavam a escola. Mas após o último despejo, enquanto permaneciam nas acima mencionadas aldeias, os pais e mães mandaram os seus filhos para escola local. Como foi dito, em maio de 1992 quando retornaram para a terra de origem Jaguapiré, a maioria das crianças já tinha sido alfabetizada e cursavam a 3º e 4º série do ensino fundamental. Ao retornar à terra tradicional Jaguapiré os alunos deixaram de freqüentar a escola em Sassoró e Porto Lindo. Por isso as famílias extensas interessadas, através de suas lideranças procuraram a Prefeitura Municipal de Tacuru e Administração Regional da Fundação Nacional do Índio em Amambaí, para instalar imediatamente uma escola na parte da terra Jaguapiré reocupada. Mas essa reivindicação não foi atendida pela prefeitura. Diante disso, um auxiliar do líder assumiu voluntariamente a função de professor durante o 2º semestre de 1992, ministrando o curso em sala de aula improvisada. Assim as crianças permaneceram assistindo aulas, mas os alunos não foram matriculados regularmente nem esse professor recebeu remuneração. As atividades desse professor não

eram vinculadas ao órgão da Secretaria de Educação, nem foi monitorado pela diretora e coordenadora da escola oficial, mas sim observado atentamente pelos pais das crianças.

Somente em fevereiro de 1993, após várias reuniões com lideranças e agentes da Funai e o prefeito de Tacuru, foi contratado este mesmo voluntário para ocupar oficialmente o cargo de professor-indígena. Os alunos indígenas foram matriculados regularmente pela secretaria municipal de educação de Tacuru, porém não havia escola ou sala de aula. O prefeito alegou que no momento não tinha recurso para a construção de escola, mas prometeu que posteriormente buscaria um recurso junto ao governo do estado e governo federal para atender essa demanda. Diante disso os membros das famílias começaram a discutir o novo assunto em reuniões comunitárias, buscando soluções para o problema. Dentre várias decisões e sugestões foi indicada uma garagem ou galpão (erguidos anteriormente pelo fazendeiro) para se tornar sala de aula, até que o prefeito e Funai conseguissem recursos para a construção de sala oficial de aula. Sendo assim, em fevereiro de 1993 esse professor iniciou a desenvolver oficialmente as atividades pedagógicas nesse local. A partir desse momento, todas as atividades da escola e professor passaram a ser monitoradas e orientadas por agentes da Secretaria Municipal de Educação em parceria com Chefe do Setor de Educação da FUNAI de Amambaí-MS. Por outro lado, na área retomada as famílias dos alunos continuaram observando principalmente as práticas pedagógicas que ocorriam no espaço da escola, sempre ficando sabendo de todos os acontecimentos que envolviam o comportamento e as atitudes do professor e dos alunos.

Desde início esta sala de aula provisória passou a receber alguns materiais escolares básicos como: o quadro-negro, os gizes, os cadernos, os lápis, as borrachas, as cartilhas, os diversos livros didáticos, a merenda, os utensílios completos para a preparação da merenda escolar. Mas não foi contratada nenhuma merendeira. Por isso assumiu essa função a esposa do próprio professor. Esse professor-Kaiowá era considerado como leigo, pois não tinha concluído o curso de 2º Grau, conforme a exigência da prefeitura. Portanto, ele passou a receber capacitação e orientação básica continuada para planejar as aulas, realizar a avaliação, utilizar os livros e registrar os conteúdos de cada disciplina nos diários escolar, sempre de acordo com a determinação e orientação das diretora e coordenadora da Escola Pólo Rural 13 de Maio, localizada no centro da cidade de Tacuru.

Após a contratação do professor e regularização de documentação dos alunos, a diretora da escola central, após diversas reuniões na escola com o professor, as lideranças,

chefe de Posto da Funai, os pais e mães dos alunos, apresentou as regras que iriam reger as atividades do professor e dos alunos. Na oportunidade a secretaria de educação afirmou que essa sala de aula passaria a ser uma extensão de uma escola pólo rural, na sequência apresentou o regimento de funcionamento da escola, um calendário escolar anual (contendo previsão de 185 dias letivos). Os alunos não deveriam faltar às aulas e nem poderiam sujar seu material escolar, como cadernos e livros. Ainda explicitou e entregou por escrito o horário padrão de funcionamento de trabalho escolar, exigindo que fosse rigorosamente cumprido. Caso contrário o professor estaria sujeito a punição, como qualquer outro professor, devendo ser denunciado e perdendo o seu cargo.

Uma vez que este professor Kaiowá passou a ser funcionário da prefeitura, pago somente para ministrar aulas, não poderia se envolver com problemas das famílias, da aldeia e nem consumir bebida alcoólica durante a semana. Dessa maneira evidenciou que o professor e os alunos indígenas passariam a ser fiscalizados com frequência por agentes da secretaria de educação. O professor indígena foi também orientado para que fosse constantemente monitorado pelo capitão da aldeia e pela autoridade da chefia da Funai, de modo a cumprir sua tarefa rigorosamente. No caso de desrespeito ao regimento estas autoridades deveriam comunicar o fato imediatamente e ainda procurar a diretoria da escola pólo na cidade para que fosse tomada uma providencia cabível.

Assim claramente, todas as atividades pedagógicas foram fundamentadas no (PPP) Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno de Escola Pólo Rural. Foi também recomendado que as aulas deviam ser realizadas rigorosamente de segunda a sexta-feira, cumprindo 08 horas diárias. Início da aula deveria ser no turno matutino, pontualmente as 07:00 horas, as 9:00 intervalo por 20 minutos para merenda, sendo as 11:00 o horário de saída da sala. No período vespertino, sendo inicio às 13:00 horas, 15:00 intervalo para lanche, término de aula às 17:00 horas pontualmente. Era recomendado a reposição no sábado ou em dia feriado em caso de chuvas pesadas durante a semana.

O curso oferecido é curso regular, do ensino de (01ª) primeira série até (4ª) quarta série do ensino fundamental. Nesta sala de aula foi estabelecido que estudariam 25 alunos por turno, conforme o regimento de escola, agrupando as crianças por séries; no outro turno formariam uma turma mista e multiseriada somente as crianças indígenas kaiowá, pertencente às três famílias extensas distintas localizadas em diferentes espaços geográficos, as quais se comunicariam apenas em língua Guarani,.

Um ano depois de funcionamento de escola, no final de 1.993 a prefeitura de Tacuru abriu concurso público para preencher as vagas dos professores no município, assim sendo divulgado que a prefeitura somente convocaria para dar aula no ano subsequente o professor indígena aprovado no concurso público. Este líder Kaiowá que tomou iniciativa de ministrar o curso na aldeia Jaguapiré não prestou o concurso, por não ter a escolarização exigida no edital. Por esse motivo, no ano de 1.994 não foi mais contratado este professor indígena.

Diante da situação, a diretora da escola e chefe do setor da educação da administração da Funai apresentaram uma proposta própria, indicando um professor Kaiowá de aldeia Sassoró que tinha passado na prova de concurso. Mas este Kaiowá não tinha boa relação com essas famílias de Jaguapiré. Por isso a posição e manifestação das famílias dificultou a efetivação da referida proposta. Diante do impasse surgido, as lideranças indígenas, juntamente com as duas famílias em consenso indicaram meu nome para ocupar a função de professor, visto que eu havia concluído a oitava (08^a) série, equivalente ao 1º Grau completo, e pertencia a uma família extensa local. De fato, após realização de diversas reuniões entre o chefe da Funai e prefeito, diante da mobilização e pressão das lideranças e famílias o prefeito atendeu a reivindicação das famílias por meio de documento abaixo-assinado. Assim, passei a assumir o cargo de professor-indígena em fevereiro de 1994, o que perdurou até 2005.

Como ocorre em qualquer outra aldeia Guarani de Mato Grosso do Sul, um fato que garante a permanência no cargo de professor é o estabelecimento de filiação ao partido político do prefeito e a manutenção de uma boa relação com o chefe da FUNAI regional.

Para exemplificar forneço a seguir a minha própria experiência na terra Jaguapiré. Em 1996, no período de eleição municipal, o prefeito de Tacuru realizou uma reunião com o professor da aldeia Jaguapiré, visando a possibilidade de as famílias (ou a “comunidade”) lançarem um candidato a vereador. Para tanto precisava a pessoa indicada se filiar ao partido político do prefeito. Após as discussões fomentadas pelo prefeito acerca de candidatura, as lideranças de modo consensual indicaram meu nome para ser candidato a vereador. Ao candidatar-me a vereador, durante o período de campanha política eleitoral fui obrigado a afastar-me do cargo de professor, entregando o cargo a outro professor que, juntamente com a liderança, indicamos - um Kaiowá da aldeia Sassoró que havia concluído o 1º Grau como professor substituto. Ele é casado com uma mulher pertencente

à família extensa e prestigiosa da terra Jaguapiré, por essa razão ele foi bem aceito pelas famílias dos alunos e exerce a função até hoje.

Durante a campanha política fui pedindo voto publicamente, não consegui ser eleito, mas o meu candidato a prefeito sim. De fato isto garantiu a minha permanência no cargo de professor assalariado e acesso à prefeitura. No ano subsequente, ou seja, em 1997, com base em nossa reivindicação, o prefeito contratou mais um professor e merendeira indicada por mim e apoiada por líderes Kaiowá para atuar na área retomada.

Em agosto de 1996 conjuntos de lideranças Guarani e Kaiowá da região apoiaram a mobilização política de famílias extensas para reocupar uma parte da terra Jaguapiré, que se encontrava interditada pela justiça (apesar de ser demarcada, esta área estava ainda na posse do fazendeiro). Durante a retomada desse pedaço da terra os membros da família extensa pertencente historicamente a esta área Jaguapiré Memby mudaram totalmente para a área retomada, saindo da proximidade da escola.

Assim ficaram assentados distante da citada sala de aula anterior em que estudavam as crianças, deixando de freqüentá-la. Por isso as lideranças dessas famílias reivindicaram uma outra sala de aula próxima e mais um professor para atender esses estudantes na área ultimamente retomada. A solicitação não foi atendida pela prefeitura no ano de 1996. Somente em fevereiro de 1997 contratou-se mais um professor-Kaiowá, porém não existia sala de aula na área reocupada. Diante do fato as lideranças, juntamente com os pais dos alunos construíram uma sala de aula de sapé, passando a reivindicar ao prefeito o fornecimento de materiais didáticos necessários, as merendas e a contratação de mais professores e merendeiras. Desse modo, começaram a se desenvolver as atividades pedagógicas, e mais tarde de fato surgiu a segunda sala de aula e um professor indígena. É fundamental destacar que este professor e seus alunos eram integrantes das famílias extensas que tornaram a reocupar essa terra Jaguapiré Memby, que é uma extensão de terra Jukeri.

Em 1998, a prefeitura, em parceria com a secretaria do estado, construiu bem no centro da aldeia e na margem de uma estrada central *tape guasu* que liga as aldeias à cidade (pela qual passam em todo momento diversas pessoas e viaturas), uma escola padrão, com duas salas de aula, cozinha, sala de professor, refeitório, banheiros a qual construído Em frente da escola foi feito um campo de futebol, onde os alunos praticavam Educação Física (tanto para alunos quanto para alunas), praticando quase diariamente o

futebol e o voleibol. Esta escola é cercada por tela e arame em função de se localizar em um espaço neutro, sem controle de nenhuma família extensa, e também pelo fato de guardarem na escola os materiais didáticos, ferramentas, utensílios de cozinha e merenda escolar etc. Por isso durante a noite e final de semana a escola permanece chaveada e sob vigilância de uma pessoa Kaiowá, contratada pela prefeitura para isso. Desse modo a escola ficou muito semelhante a qualquer escola oficial comum da cidade e passou a centralizar as atenções, destituindo as duas salas de aulas utilizadas anteriormente, que se localizavam diretamente no micro área de jurisdição das famílias extensas.

Esta escola central entrou em funcionamento em 1999. Recentemente, ou seja, em 2006 esta escola recebeu a instalação de energia elétrica e na sequência recursos tecnológicos como computador, TV aparelho de vídeo e DVD. Em 2007 foi construída mais uma escola com duas salas de aula, semelhante à escola descrita.

No tocante a criação de educação escolar indígena, no município de Tacuru-MS isso foi desencadeada nos últimos 03 anos. O processo de criação e implementação foi similar a outras escolas do pólo indígena de outros municípios do estado de MS.

Em relação à criação de escola indígena em Sessoró-Tacuru, é possível afirmar o envolvimento de lideranças reconhecidas pela órgão indigenista, como o capitão da aldeia, um vereador indígena, juntos com seus aliados internos, reivindicaram a decretação de escola pólo indígena municipal.

Efetivamente em 2007 a sala de aula, que era antes extensão de escola pólo rural municipal, foi transformada em escola pólo indígena, instituída através de decreto municipal, oferecendo ensino de 1ª. a 5ª. série (compreendidas como séries iniciais) e ainda é oferecido o curso de 6ª. a 9ª. Série, além de 1º série do ensino médio. A escola foi batizada como “Escola Pólo Ubaldo Arandu Kuemi”, sendo considerada pela prefeitura como administração centralizada de uma escola indígena, de forma bastante similar a estrutura de escola pólo urbano. De fato os recursos desta escola pólo indígena criada continuam gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação, mas a direção e coordenação interna da escola foram sendo ocupadas pelos próprios professores Kaiowá mais antigos, tendo como função monitorar e gerenciar as atividades de outros professores indígenas espalhados em salas de aulas na aldeia de Sessoró, na Missão Evangélica Caiuá e em Jaguapiré.

Diante da situação surgida os professores indígenas e o capitão de Jaguapiré reivindicaram de forma semelhante a criação de uma escola pólo indígena. Esta solicitação foi decretada no final de 2007, recebendo denominação oficial de Escola Pólo Indígena Tomazia Vargas, sendo a Secretaria de Educação Municipal que passou a instituir no início de 2008 a direção e coordenação de escola pólo indígena de Jaguapiré.

Atualmente, se encontra em efetivo funcionamento a escola pólo indígena dentro da aldeia Sassoró desde 2006 e na terra retomada Jaguapiré em que foi decretada escola pólo indígena em 2008, criando assim também uma possibilidade de elaboração de Projeto Político Pedagógico e um Regimento interno da escola indígena que estes foram constituídos no último ano, baseados nos regimentos e PPP de escola indígena localizada em outras aldeias e municípios. É possível observar que os conteúdos e as propostas de atividades pedagógicas são formatados de forma similares à outra escola pólo indígena Kaiowá.

A prefeitura de Tacuru ainda tem realizado nos últimos 03 anos um concurso público diferenciado bilíngüe, isto é, em guarani e português. Assim foram efetivados alguns professores Kaiowá e não-indígenas falantes de língua Guarani para trabalhar na escola, principalmente na aldeia Sassoró.

Outro fato significativo que interfere no funcionamento da escola indígena é a política interna, própria das famílias rivais, que tentam se apropriar de poder e vantagens oferecidas pela escola. Por exemplo, em Jaguapiré, nos últimos dez anos vieram muitas famílias extensas de distintas *tekoha* da região se assentar na referida terra indígena. Uma das famílias que chegaram em 2000 estabeleceu uma forte aliança com outra família extensa que perdeu o cargo de capitão. Assim começaram a se articular politicamente, visando a reocupar o cargo de capitão e indicar seus membros aos cargos de professores e agentes de saúde etc.

Em 2004, membros das famílias aliadas conseguiram retomar o cargo de capitão através de eleição fomentada pela administração regional da Funai. Durante o período de mandato deste capitão, ele conseguiu colocar os seus integrantes nos cargos de professores e nos outros cargos assalariados fomentada pela Funasa e prefeitura.

Nesta aldeia, no último ano, o cargo de capitão foi ocupado por outro Kaiowá pertencente à uma outra família, que é também coordenador de escola indígena de Jaguapiré.

Atualmente, administrações da escola indígena de Jagupiré são compostas por um diretor, dois coordenadores, dez professores Kaiowá contratados para ministram todas as aulas em duas línguas: guarani e português, incentivando também na escola as praticas rituais profanos como *guachire* e futebol diariamente, envolvendo os meninos e meninas todos juntos. Em 2008 foram matriculados aproximadamente 250 alunos. Além dos professores trabalham na escola três merendeiras, dois vigias e dois zeladores, todos indígenas.

É importante ressaltar que durante o processo eleitoral um professor Kaiowá se candidatou a vereador e se afastou do cargo. No lugar dele foram contratados provisoriamente dois novos Kaiowá como professores substitutos. Na aldeia Sassoró no mesmo município de Tacuru aconteceu de forma similar. Nesse pleito o prefeito atual de Tacuru conseguiu se reeleger e também foi eleito um Kaiowá por aldeia, os dois são professores indígenas vinculado à escola pólo indígenas diferenciada.

Durante a campanha eleitoral todos os professores Kaiowá de duas áreas indígenas se envolveram na atuação política, pedindo voto para o prefeito atual, com objetivo de garantir sua permanência nos cargos ocupados. Enquanto isso outros membros de famílias rivais dos professores da escola indígena apoiaram candidatos a prefeito de partidos opostos, também com intuito de ocupar o cargo de professores de escola indígena por meio dessa estratégia comum, que garantiria o acesso aos cargos assalariados. Essa estratégia do Kaiowá para garantir a ocupação de cargos como o de diretor, coordenador e professores, levam várias vantagens diante dos seus rivais internos. Estes fatos ocorrem de maneiras iguais abrangendo todas as aldeias Kaiowá e Ñandeva do MS.

Capítulo II: Organização social e transmissão de conhecimentos entre os Ava Kaiowa

2.1 – Organização política e doméstica

A organização social dos Ava Kaiowá é centrada na família extensa (*te'yi* ou *ñemoñare*) formada por pelo menos três gerações: *tamõi* (avô), *jaryi* (avó), filhos e filhas, genros e noras, netos e netas, no passado residia numa única habitação grande (*oygusu*). Thomaz de Almeida, (1991); Mura, (2006;). Esta organização social já vinha sendo administrada por um líder doméstico (*teko laja rerekua*), político (*mburuvixa*), sob orientação de um xamã (*ñanderu*) ou líder religioso. Assim, cada família extensa vivia de forma autônoma, distanciando-se 05, 10 e até 20 quilômetros de outra grande família. Desse modo o território (*tekoha guasu*) era preenchido pelos conjuntos de famílias extensas Ava kaiowá.

Em geral, no seio de família extensa Kaiowá a avó e o avô narram freqüentemente aos seus filhos (as) e netos (as) as suas próprias histórias, suas estratégias e sua experiência de vida passada em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meio de ensinamentos orais. Descrevem em detalhes os fatos significantes que ocorriam no seu território (*tekoha guasu*) tais como: a chegada dos não-índios *karai*, os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos, religiosos, etc. Uma das funções fundamentais de líder doméstico interno da família (*teko jaja rerekua*), líder político (*mburuvicha*) e xamã (*ñanderu*) de família é realizar a transmissão de seus saberes e sua própria história aos seus integrantes neófitos.

Assim até hoje nos encontros cotidianos da família esses líderes começam a contar a história real, casos, contos que estão na memória de cada, a partir do qual transmitem e socializam com eficácia os fatos acontecidos com eles e com outros integrantes Kaiowá nas regiões, mencionando os nomes de lugares, as pessoas

indígenas e não-indígenas envolvidos na história. Além disso, ao realizar a expedição de caça, pesca e coletas (*jeheka*) pelo território, nas visitas aos lugares conhecidos, nessas ocasiões práticas ensinam e indicam aos integrantes os distintos topônimos, explicando as causas significantes que originaram o nome de espaços geográficos como rios, córregos, montanhas, florestas, além de citar as famílias Kaiowá que viviam em cada determinado espaço territorial.

Através de suas narrativas orais tais personagens Kaiowá contemporâneos conseguem descrever detalhadamente todos os acontecimentos vividos no território *tekoha guasu*¹⁵. É necessário ressaltar que todos os trechos orais importantes dos Kaiowá que foram registrados na literatura citada fazem parte das atividades pedagógicas fundamentais do Kaiowá.

Na condição de integrante de uma família extensa Kaiowá afirmo que desde pequeno ouvi e aprendi muitas histórias narrados pela minha mãe, pai, avô e avó. Além disso, acompanhei desde criança o meu pai e avô na caça e pesca pela região. Foi o momento em que observei o local e aprendi o nome de todo o lugar visitado, que é o *nosso tekoha* antigo. Essas narrações diversas que ouvi durante a minha formação permitiram-me ter acesso aos fatos vividos pelos bisavôs e tataravôs, bem como à história de outros Kaiowá que foram aliados ou rivais de minha família extensa.

É relevante observar que os membros de cada família extensa, hoje assentada nas reservas indígena Kaiowá se identificam e se caracterizam entre os grupos vizinhos a partir de seu lugar *tekoha* de origem *ygua*. Por exemplo: um líder de família extensa kaiowá que luta pela recuperação de sua terra tradicional, denominada *tekoha Mbarakay*, hoje assentado na reserva de Limão Verde, se apresentou em nome do grupo familiar, na reunião (*aty*) da seguinte forma:

“*Ore kuera ndahaei Limão Verde ygua, Ore tekoha Mbarakay ygua*”... “Nós não somos da reserva Limão Verde, Nós somos de Mbarakay...”¹⁶

¹⁵ Ver. Thomaz de Almeida, 1991, Brand, 1996; Mura, 2006, Barbosa da Silva, 2007, Marques Pereira, 2003.

¹⁶ “*Ore kuera*” ou “Nós” exclui os interlocutores que não pertencem a sua família. O adjetivo *ygua* é identificador de lugar de origem. O termo *kuera* é fundamental para fazer a identificação do indivíduo à qual família pertence, por isso é envolvido o nome do líder doméstico (*teko laja rerekua*) importante da família extensa.

Como já foi dito, na aldeia existem muitas famílias extensas assentadas, o integrante de cada família é identificada por nome ou sobrenome de sua liderança destacada: Ximene kuera, Martim Kuera etc. Como exemplo: Eu pertencço à família extensa liderado predominantemente pelo líder doméstico (*teko laja rerekua*) Romero Benites. Por isso, o integrante de outra família identifica-me como “Romero Benites kuera”.¹⁷

É fundamental destacar que cada família extensa é identificada a partir de estilo comportamental específico e exclusivo do grupo *reko laja kuera*. Assim, dependendo da situação um membro de determinada família julga os integrantes de outras famílias por conta da história, personalidade, estilo comportamental peculiar da família (*reko laja kuera*). Assim inclusive os estigmas podem se reproduzir.¹⁸

Dessa forma é possível afirmar que o termo *laja kuera* é diferenciador de estilo comportamental específico atribuído à família extensa. Por outro lado, dependendo do contexto e a forma de expressar o termo *teko laja kuera* pode ser também entendido pelo membro Kaiowá como pejorativo e ofensivo, visto que o individuo ai é reconhecido por características gerais de uma determinada família.

Além disso, o indivíduo kaiowá junto ao seu grupo se auto identifica como pertencente ao *tekoha* lugar específico de origem em que se assentava antes de residir na reserva. O Termo *teko* significa o modo de ser e de viver específico, *ha* é o lugar. O

¹⁷ “Tonico? Ha, é Romero Benites Kuera” O Tonico é pertencente à família extensa de Romero Benites”

¹⁸ Veja o exemplo das expressões abaixo, que permite identificar personalidade e estilo específico fomentado pela família, por isso, os termos podem ser entendida como discurso caracterizador de *teko laja kuera* de cada família. Por exemplo: Romero Benites laja kuera guive hory ñangasa. O integrante de família Romero Benites é simpático. Benites laja Kuera guive ikau tavy a ijaher. Os membros do Benites são bêbados e violentos. Romero laja kuera guive ipolitikuero há iletrao mi. O integrante do Benites gosta de politicagem, é muito esperto e enganador. Romero laja kuera guive crente pa. O membro do Romero é crente e evangélico. Benites laja Kuera guive ifeiticero. O integrante do Benites é feiticeiro, etc.

tekoha antigo de cada família extensa é localizado nas margens dos córregos e rios. É necessário observar que antes de instalação de fazendas e cidades no território Kaiowá havia muitos recursos naturais, como caça, pesca, frutas, plantas medicinais, mel, etc.

Em relação à residência de família extensa Kaiowá foi constatado que a habitação antiga (*oy ngusu ou oypysy*) sofreu transformações com o passar do tempo: as famílias nucleares (*mendava*) que viviam dentro da casa grande comunitária se dispersaram, mas sua estrutura básica permanece até hoje, com a figura do líder doméstico (*teko rerekua*). Hoje, as famílias nucleares que compõem o grupo macro-familiar têm suas próprias casas, diferentemente de seus parentes do início do século XX, que viviam todos sob o mesmo teto, nas casas comunais¹⁹. Mas, mesmo tendo suas próprias casas, os casais e filhos fazem visitas constantes à casa de seus pais e mães (da avó e avô), que é o ponto central de encontros que ocorriam como antes. Hoje os casais têm suas próprias *oga'i* (casa pequena), ou *koty'i* (quartinho), e estão vinculados diretamente à casa da mãe e da avó. As conversas diárias realizadas nessa casa (dos avós) são para obter informações recentes sobre os membros da família extensa, de aliados ou de inimigos, além de planejar os afazeres diários. Estas atividades cotidianas têm uma função pedagógica fundamental na manutenção da organização social da família.

A família nuclear (*mendava*) em si, é constituída por meio de casamento exogâmico, visto que não é permitido o casamento entre parentes sanguíneo. Nesta situação, o membro de cada grande família é orientado a casar-se com indivíduo pertencente à outra família conhecida, preferencialmente com a qual sua própria família tem articulação política e relação de reciprocidade. Às vezes já existe algum casamento anterior entre estas famílias. Esta aliança matrimonial, normalmente, ocorre entre as famílias que são assentadas nos mesmos espaços territoriais. Nesse sentido, é relevante ressaltar que quando um integrante masculino de uma família Kaiowá quer casar-se pela primeira vez com a mulher de outra família, para manter boa relação política e reciprocidade entre as duas famílias é possível aceitar um outro novo casamento entre membros dessas mesmas famílias.

Claramente através de casamento é instituída uma forte aliança política, laços de amizade e companheirismo generoso (*irum*) entre parentes de duas famílias, instaurando

¹⁹ Mura, 2000.

uma prática de reciprocidade significativa, possibilitando as lideranças domésticas (*teko rerekua*) e políticas (*mburuvicha*) das duas famílias extensas manter um diálogo constante entre elas. Neste seio de famílias os casais e filhos são diretamente vinculados ao seu líder doméstico (*jekoha*) e parentes (*hente kuera*), com os quais se constroem em termos de personalidade e identidade, com um estilo ou costumes peculiares (*reko laja*) que podem diferenciá-los dos de outras famílias.

Os membros de cada família extensa se relacionam cotidianamente somente com membros domésticos e aliados, porém cada indivíduo prioriza os aspectos culturais e os interesses de sua família. Um afim, como genro e nora, não passa a pertencer à mesma família extensa a vida toda, já que os Kaiowa costumam se casar e separar duas ou três vezes durante a vida. Mas o indivíduo permanece vivendo no mesmo território (*tekoha guasu*), constituindo outra aliança matrimonial, até que se torne avó (*jaryi*) e avô (*tamõi*), ao terem filhos (as) casados (as) e netos (as), e também em função de sua idade avançada e experiência acumulada durante a sua trajetória. Assim, eles se constituirão como ponto de referência ou suporte (*jekoha*), assumindo a posição de líder doméstico (*teko rerekua*).

As famílias extensas, antes de vir assentar nas reservas ou aldeias, viviam longe uma das outras, espalhadas no território, não tendo que disputar nem o espaço nem os recursos naturais. Mas, hoje nas reservas, passaram a disputar o mesmo espaço e as mesmas fontes de recursos naturais e bens materiais externos, que incluem os cargos remunerados, fomentados pelos organismos públicos (Prefeitura, Funai, Funasa, etc.). Estas novas condições de vivência foram sendo perseguidas intensamente por alguns membros das famílias extensas, que construíram várias estratégias políticas e alianças internas para terem acesso aos cargos e bens almejados. De fato, em toda aldeia os cargos de “capitão”, professor, diretor e coordenador da escola indígena e agente de saúde passaram a ser alvo de disputa entre as famílias, pois o cargo significa acesso a bens materiais e poder, o que leva muitos “capitães” a permanecerem no cargo a qualquer custo, realizando, inclusive, atos violentos variados contra seus concorrentes. É evidente que entre as famílias aliadas e adversárias políticas, principalmente entre as novas gerações, hoje nas aldeias há interesses em disputa, mantendo-se uma relação de rivalidade entre as famílias, sobretudo em momentos de crise e na luta pela vivência dia-a-dia.

Como já foi mencionado no capítulo I, ao longo do processo de territorialização, através de uma política integracionista, homogeneizante, executada e fomentada através de

instituições do Estado, envolvendo agentes da Missão Evangélica Caiuá, a vida cotidiana de cada família extensa apresenta seu modo de ser específico, podendo ser considerada como família extensa semi-aberta e fechada, em relação a esta política.

Para as famílias Kaiowá, principalmente nas aldeias foram apresentadas diversas estratégias educativas e um modelo de vida ideal, etnocêntricos, com o intuito de desvalorizar os métodos próprios de educação e de ser e viver das famílias indígenas. Assim, se começou a ensinar e socializar o modo de se vestir, alimentar, namorar, casar, punir, adorar a Deus, tratar as doenças, ler e escrever etc. Em decorrência disso, as famílias passaram a se deparar com um amplo de possibilidades de experimentar elementos culturais diversificados. Um líder político Kaiowá (*mburuvicha*) argumentou na reunião intercomunitária (*Aty Guasu*) em relação aos elementos culturais apresentadas pelos agentes coloniais não-indígenas.

“Yma guiena karai kuera ou nãdereko hape ogueru ha ohejuka ñadeve há kuera heko kuera, ñane mbo’e opachagua teko, upeagui koanga opajagua rei jaiko, heko porãva, olee porãva, ikaua, crente, ñande mboletrao pa. Upevere ñande Ava mio inte.” Líder político Kaiowá, 2008.

“Há muito tempo atrás os karai vieram nós mostrar os seus objetos, além do seu modo de vida. Ensinaram- nos diversos tipos de culturas, por isso, hoje existem vários modo de ser e viver assumidos por nós. Por exemplo, os diversos contatos produziram variedades de estilos comportamentais como: as pessoas estudantes, crentes, bêbadas, violentas, progressivamente transformam-nos em Kaiowá esperto, sabido, crítico, mas mesmo assim continuamos a ser exclusivamente Ava Kaiowá”.

Neste sentido, o próprio kaiowá reconhece que não existe um modo de ser e viver homogêneo Kaiowá, visto que houve contato com diversos grupos sociais e apropriação de elementos culturais não-indígenas presente da região. Claramente é entendido pelo kaiowá que apesar de incorporação dos elementos culturais e saberes do Karai reko, não deixaria de ser Ava Kaiowá.

A partir desse contato, cada família extensa tomou uma determinada posição. Algumas famílias se mostram semi-abertas, passando a complementar seu modo de ser

com outros elementos culturais que julgaram úteis, apropriando-se de bens materiais, valorizando a língua portuguesa a fim de manter boa relação com o *Karai* não-índio e tentando se comportar no estilo almejado pelos agentes de política integracionista (principalmente missionários). Além disso, estas famílias participam transversalmente de vários eventos sociais, conforme as diversas situações históricas, os seus novos integrantes frequentando de rituais religiosos muito diferentes, como cerimônias de protestantes (cristã), culto cerimonial à imagem do “santo” ministrado pelos xamãs paraguaios (“Ava mestiço”), bem como das cerimônias de batismo gerenciadas pelo rezador (*ñanderu*) kaiowa, além de freqüentar e realizar em sua casa festa (“baile” ou “forró *vaile*”) semelhante à do não-índio, e ritual profano (*guachire kotyhu*) dos próprios Ava Kaiowá.

Guachire e Kotyhu são rituais profanos importantes para a socialização. São realizados pelas famílias Kaiowá à noite e no final de semana. Essas danças são para se alegrar, comemorar, confraternizar e animar. As mulheres e homens convidados formam uma roda. Durante a roda de dança são inventados muitos improvisos, apoiando-se em cantos e músicas que falam do tempo do além, de lugar sem males, de amor e de carinho. Todos cantam em coro, rindo e bebendo bebida fermentada *chicha* além de bebida industrializada.

Ao participar de ritual *guachire* na terra indígena Jaguapiré, ouvi um grupo de jovens e adolescentes estudantes Kaiowá combinando de ir ao baile “forro” após o término de dança *guachire*. Outro sugeriu de fazer “baile” na casa deles, e algum indicou o campo de futebol. No dia seguinte, a viatura de polícia militar passou pela estrada principal, acompanhado pelo capitão da aldeia. Diante do fato, um Kaiowá, pai do aluno, comentou que ele tinha ouvido a noite um barulho de baile, gritaria de bêbados e onde teria acontecido briga.²⁰ Este depoimento dá a entender que os adolescentes Kaiowá por serem alunos e professor da escola deveriam obedecer em primeiro lugar às regras das famílias e ainda as normas comum da aldeia para se comportarem de modo adequado, sem se envolver com o baile, violência e bebida alcoólica.

²⁰ “*Ahendu kuri pyhare vaile hape oka’uparõ hikuai, umi ekuelero kuera voi ojapo vaile*” *umi alunos mo’ã itavy tavy, nohendui isy a itua ñe’e, nim capitã mando nohendui. Polícia ohenoi javé mante okyhyje imi opara imi vaile kui.*”(Kaiowá pai do aluno, 2008)
Ouvi a noite o baile, esta festa, certamente foi feita pelos alunos. Apesar de serem alunos (as) mas no baile todos ficam doído, bêbado e violento, como não se fosse alunos. Não ouvem mais sua mãe e pai, não obedecem mais nem o capitão. Só quando policia é chamado eles ficam com medo e acalmam temporariamente de fazer baile.

Nas aldeias delimitadas, dependendo da situação, as famílias seguem e aplicam as normas que foram introduzidas impositivamente, com o intuito de reforçar e complementar as suas próprias normas, quando as julgam instáveis e ineficazes. Mas ao mesmo tempo, no âmbito de cada família extensa fortalecem as normas específicas por elas instituídas, ameaçando-se aos seus membros com as práticas punitivas comuns impostas de fora, como polícia e cadeia.

Por outro lado, outras famílias que viviam fora da aldeia delimitada e aquelas que moram na T.I. Jaguapiré (recuperada) se retraíram quanto à política integracionista, procurando evitar contato freqüente, repudiando as práticas de evangelização. Assim, elas continuaram (e continuam) defendendo e praticando o seu modo de ser e viver específico e diferenciado, construído com base na concepção de seus antepassados. Os líderes políticos *mburivicha* e religiosos *ñanderu* são os que hoje lutam pela recuperação da terra tradicional. Em todos seus discursos argumentam que todos os seus problemas e aflições decorrem de um modo de ser negativo, instável e ruim *teko laja vai* (suicídio, violência, separação de casal, fome, doença, etc) que ocorre nas aldeias por conta de valorização de cultura do não-índio *Karai reko* (como baile, igreja, polícia, escola, eleição etc).

Segue o depoimento de uma rezadora.

“ mitã rusu e kunãtã kuera anga okakuaa ohoa ndoikosevei ñanderekoite rupi, nohendu seveima jaryi e ñamoi ñe’e, ikarai reko se pama” ótima heko tee kui.”

As novas gerações não quer mais viver de acordo com o nosso de ser e viver tradicional, não ouvem mais os conselho de sua avó e avô, somente tentam imitar a cultura ou ser do não-índio, já tem vergonha de ser Kaiowá” (Rezadora Emilia Romero, 2008)

É importante destacar que este tipo de narração é muito comum entre avó e avô que praticam rituais tradicionais Kaiowá de MS.

Deve ser observado que cada família grande se destaca, por algum elemento cultural diferenciador, de outra família (*heko kuera laja*), isto é, pelo fato de ter dado mais ênfase e valor a determinados aspectos culturais, com relação à outra família. Desse modo, na sua totalidade, essas famílias extensas constituem o modo de ser múltiplo (*teko reta*), visto que cada família extensa se configura em diferentes espaços e passa por distintas situações históricas. Diante disso, diversas estratégias políticas e educativas foram sendo desenvolvidas no cotidiano das famílias extensas.

Além dessa diversidade entre as famílias extensas assentadas no mesmo espaço, há ainda as diferenças relacionadas à vida nas reservas e nas Terras Indígenas recuperadas. Como o estilo comportamental (*reko laja*) das famílias de uma aldeia apresenta traços diferenciadores com relação aos de um integrante de família assentada nas Terras Indígenas. Há divergência e disputa acarretada por essa organização política imposta na aldeia .

Tenho ouvido com muita frequência os kaiowá crentes argumentarem em tom de brincadeira e com menosprezo sobre os rituais religiosos e discursos realizados na T.I.

“ ardeia pyahupe ojeikoitei teko ymaguare rupi, heta mba’e ifarta pa, ndaipori escola porã, ni igreja, chefe de posto... Hi otí otí upepegua, capitã ivyroi, ndoleei noñe’ é kuaai portuge pe. Ivyrogui lá oho upepe oikosy” (Kaiowá crente da reserva)

Na “aldeia nova” ainda se praticam a vida antiga, lá falta tudo, não tem boa escola, nem igreja, chefe de posto da FUNAI. As pessoas são tímidas. O suposto capitão parece ingênuo, analfabeto, nem sabe fala direito português, eles parecem ser muitos tolos, por isso foram morar lá, para passarem a vida na miséria.

Este depoimento demonstra evidentemente a visão de um membro de família extensa dominada pelos missionários e política integracionista. Esta observação feita por ele está baseada na experiência de sua família, que vive na reserva, onde há década foi introduzida a escola, igreja, implementos agrícolas e programas sociais etc. Considera que a terra tradicional recuperada apenas como “uma aldeia nova” , onde precisariam instalar toda a infra-estrutura existente na reserva, não levando em conta que esta família extensa assentada na área recuperada vive segundo o seu costume e tradição, livre de interferência externa colonial.

Na década de 90, a política indigenista oficial homogeneizante alimentou esta disputa, considerando que a organização política centralizada na figura do “capitão indígena”, igreja protestante, escola, associação, etc – coisas que foram implementadas há décadas nas reservas kaiowá - seriam o modelo referencial e ideal para as famílias indígenas. Nessa tentativa de organização os agentes indigenistas externos (chefe de posto, administrador da Funai regional) envolvem capitães e lideranças políticas da reserva ligada às igrejas que defendem a ideologia e política integracionista. O depoimento mais comum entre crentes Kaiowá é o seguinte:

“ teko ymakuare anga ndovaleveima, ndajerovia veima ojerokya re, oka’upa hanguã rei ojeroky...nda há’veima ñanderu tee.”

Modo de ser antigo hoje é inválido, não creio mais no rezador falso, porque rezam, somente para ficarem bêbados.(Kaiowá crente)

Estes Kaiowás crentes alegam que as práticas religiosas e profanas dos kaiowá seriam inoportunas, negativas e antiquadas no presente contexto. Por outro lado, os integrantes da família extensa assentada nas T.Is e algumas famílias de terra reivindicada acampadas temporariamente nas reservas reagem e se manifestam de modo oposto, argumentado e demonstrando na prática que o modelo de organização política, religiosa e educativa tradicional Kaiowá (*ñande rekoite*) são legítimas para garantir a continuidade do modo de ser e viver Kaiowá.

O xamã Kaiowá argumenta no encontro do xamã ou rezadores (*ñaderu ñemono’õ* em fevereiro, 2008) sobre o crente Kaiowá e sua consequência possíveis:

“ ñande hente kuera crentes kua’u oikova ñaderyke’y, ñaderu pogui há’e kuera voi ojei, upaegui ikatu oje heko me’e mã’etirõ pe ojepotama hese, itavy opyta, igreja nomboguera mõi chupe, ndojokuaaveiama, teko vai rupi ma oiko ompambarei ivaia ojapo. Upe marõ, ojerokya re jey ma imandua’a.

Os nossos parentes convertidos em crentes eles próprios se afastam da proteção de nossos irmãos protetores (ñandery key) e (ñanderu vusu) nosso grande pai, se negando de recebê-los, por isso podem ter suas almas (ayvu) dominadas pelos poderes de espíritos maléficos e ficam doidos, não se conhecem mais e praticam atos imorais que os que rezam na igreja não poderiam corrigir, no momento em que irão lembrá-los vão procurar o xamã Kaiowá.

É relevante observar que a vida das famílias extensas na reserva ou aldeia é também analisada pelos líderes e rezadores da (T.Is). A argumentação mais recorrente a respeito da reserva Kaiowá do MS é apresentada a seguir:

Ardeia tujape heta eterei hente oiko opachagua rei, capitão ijaher eterei, omanda vai eterei. Crente kuera oiko eterei ñandera py kueri. Umia nañande mbovyai. Upepe ndaikatui jaiko ñandereiko te rupi, minta kuera ni ndaikatui oho escola-pe, heta eterei okaua oiko tapere, kunã orãirova heta, oiko eterei jejuka upepe. Yvy naiporã veima avei ñañemity hãgua(líderes jekoha que luta pela demarcação de terra).

A reserva está superlotada, e lá existem diversos tipos de pessoas, boas e ruins. Capitão da reserva antiga é autoritário e violento demais. Os missionários incomodam e perturbam muita gente. Por isso ninguém consegue ser autônomo, viver como Kaiowá e nem manifestar alegria na aldeia, uma vez que moram lá estuprador, bêbado e assassinos. É perigoso andar sozinho pela estrada. As crianças nem conseguem estudar por ocorrer muitas briga nas escolas e nas estradas, as meninas são perseguidas pelos estupradores. Além disso, ali se mata muito. O solo também já é infértil e imprópria para produzir os nossos sustentos.

Dessa maneira, surgem conflitos intra e inter-comunitários. Evidentemente, as práticas educativas para crianças, como os rituais religiosos e profanos, são realizados de modo autônomo nas T.I.s e na reserva é praticada esse ritual Kaiowá de forma clandestina somente no fundo da reserva (*hugua*) “cantão”.

Na aldeia, entre as famílias que freqüentam as igrejas há muito tempo é possível se observar que alguns efeitos da política integracionista e da evangelização transparecem e são manifestadas, principalmente nas atitudes de adolescentes. Como se vê, em decorrência dessas ações práticas freqüente de agentes coloniais nas aldeias, as vivências dos membros das famílias são distintas daquelas das terras indígenas recuperadas.

No final de década 80 nas reservas, os integrantes de algumas famílias ligados ao poder do “capitão”/Funai e Missão Evangélica, começaram a assumir cargos públicos assalariados, como professor(a), assistentes de missionários, técnico em enfermagem, tratorista, motorista .

Na época, os demais homens em idade de trabalhar prestavam serviços temporários (*changa*) em fazendas adjacentes. Nos últimos 20 anos, um grande número de homens (casados e solteiros) das reservas permaneceu trabalhando nas usinas de álcool localizadas distantes das aldeias, por um período anual em média de sessenta dias. Este trabalho acaba afastando temporariamente os membros masculinos do restante da família extensa, mas esta unidade social continua sendo o ponto de referência básica, que tem permanecido frente à dominação colonial.

2.2- O Namoro-casamento Kaiowá: A constituição de nova família nuclear

Para o propósito deste trabalho, e complementando o que foi dito até aqui, é importante considerar o modo como uma nova família nuclear se constitui. Segundo a narração de um líder religioso sobre o processo de casamento.

“Yma tekoha guasupe ndoikoi va’ekue jeguta, kuña sy há kuimba’e sy oñomongueta há oñondente omomenda haguã imemby, ojokuaae yre. He yi kuery heko porã rei omomenda. Opyta rire oñodive ma ojepokuaa.”

Antigamente, quando vivíamos em tekoha guasu, fora da aldeia, não existia namoro. Os adolescentes não escolhiam para casar-se. Quem se envolvia era a mãe da moça e a mãe do moço, combinando entre elas para efetivar o casamento dos seus filhos (as). Levavam em consideração o correto modo de ser e viver da família extensa. Os adolescentes não se conheciam, só no dia do casamento se conhecia. A partir daí começava o namoro.

É importante considerar que a grande maioria das famílias extensas ainda continua almejando até hoje que os seus integrantes casem com membros de uma família do mesmo território, com intuito de garantir casamento seguro e estável. Mas nas aldeias é possível observar que esta modalidade de casamento tradicional está sofrendo certa instabilidade. Visto que os adolescentes Kaiowá hoje tem mais amplo oportunidade de se conhecer e escolher, é principalmente no espaço da escola que começa o namoro, sem conhecimento da sua mãe. Por essa razão, cada família extensa tenta se apropriar de diversas regras de casamento disponíveis.

Hoje nas aldeias citadas, o processo de efetivação de namoro (*jeguta*), e conseqüentemente o casamento (*menda*), não ocorre de forma similar. Há várias modalidades, praticadas por diferentes famílias, experimentadas a partir da situação de contato interétnico.

A regra atual para casar o adolescente, com base na tradição e ainda aplicada de forma quase homogênea, é sem passar por um longo período de namoro. Neste caso, principalmente as mães de ambos os pretendentes têm participação consensual em todo o processo.²¹

²¹ Veja a decisão de duas mães Kaiowá em relação de namoro-casamento:

“ojopota ma há oñontede porãro ko rei voi ñambo are, opytantomarã oñondive. Ojeguta arerõ polema rã rei”

Não pode namora há muito tempo se amam e se entendem, já podemos fazer casamento, senão pode gera muito problema.

Existe também outra modalidade de casamento incentivada na aldeia, após a instituição do poder de “capitão”: é o “casamento à força” (*mbarete pe momenda*), com a intenção de evitar a relação sexual com diversos parceiros (no caso da mulher, gravidez sem casamento). Esta regra praticada na aldeia divide a opinião entre líderes das famílias extensas, alguma família aprovam enquanto outras discordam.²²

Esta união ocorria sem consentimento do adolescente e de sua família de origem, fato que gerava muita polêmica entre os adolescentes e sua família. Uma vez que era administrada somente pelo “capitão, com a ajuda de sua “polícia indígena” e do chefe de posto. Hoje muitas famílias se apropriaram desses procedimentos, ainda recorrendo ao “capitão” para casamento dos seus membros.²³

Por outro lado, é possível também acontecer o ritual de casamento de modo semelhante ao do não-índio, modalidade que é adotada principalmente pelas famílias extensas vinculadas à religião cristã. Uma acadêmica Kaiowá crente falou-me “*quero concluir meu curso e depois casar-me com meu namorado e na igreja*”

Atualmente, entre as famílias extensas na aldeia focalizada, relativo ao namoro-casamento, (*jeguta*), o fato mais comum é que o rapaz inicialmente faz um comentário e conversa sobre a pretendente junto a um parente da menina (isto é, na ausência da menina pretendida). Na fase inicial isso é comentado sigilosamente com um parente mediador íntimo da menina, manifestando o interesse do rapaz, enviando uma mensagem oral ou escrita “carta” à menina, principalmente nas escolas, igrejas e bailes.

Uma vez correspondido, e se os jovens vierem a se entender (*ojohayhu*), é possível começar o processo de concretização do casamento. Inicialmente, isto se dá no âmbito de uma relação de amizade, na participação de eventos sociais (tanto festivos quanto religiosos), que inclui o espaço da escola, igreja etc. Durante este período inicial, os

²² Um amigo Kaiowá contou-me que na aldeia vinha do “baile” pela estrada com uma mulher que nem conhecia direito. Foi abordado pela polícia indígena e levado a força à casa do capitão, onde amanheceu para casar-se no dia seguinte.

“*Che pilha polícia kuña ndive tape-re ha che momendaite mbarete-pe, ndaipotai chepe poi pe kuña-pe há apyta hendive.*”

Pegaram-me em fragrante com uma mulher e mandaram-me casar, não gostei da mulher, mas fiquei com ela.

²³ Ocorre ainda com frequência na aldeia o seguinte fato. Quando as moças kaiowá (alunas) vão sozinhas aos bailes e se envolvem com homens, as mães denunciam a filha ao capitão, de maneira a fazer esse tipo de casamento. Este fato gera outra situação mais polêmica hoje. É um depoimento comum entre o moço e a moça (alunos) Kaiowá a respeito desse procedimento.

“*Mama che momendarõ maberete-pe aipotayaré, ahata osino ajejuvyta*”

Se minha mãe manda casar-me a força com quem não amo vou fugir ou me suicidar” .

pretendentes envolvem seus parentes mais íntimos e próximos em idade, como irmão, irmã ou primo e prima (*ñe'e guerojaha*), a fim de intermediar este interesse, através dos quais tanto o menino quanto a menina enviam e recebem mensagens orais e escritas sigilosas. Esta comunicação indireta, de forma discreta, às vezes perdura meses, sem que se mantenha um diálogo direto e qualquer contato físico, mesmo que os envolvidos se vejam nos locais em que circulam. Assim, aos poucos o namoro escondido (*jeguta ñemi*) é revelado e encaminhado ao conhecimento da mãe e da avó.

Às vezes o próprio homem combina com menina para pedir o namoro-casamento à mãe da menina. Este momento é sempre complicado, uma vez que menino e menina são menores de idade, de ponto de vista do não-índio, normalmente também são alunos. Além disso, tanto o menino quanto a menina serão avaliados pela liderança doméstica da família extensa, visto que a iniciativa de namoro foi tomada pelos próprios adolescentes Kaiowá. Por isso, a pergunta freqüente do adolescente envolvido:

Nde sy ha nehente kuera serapa oipotata jajeguta ha ñamenda?

Será que sua mãe e seus parentes (integrantes de família extensa) vão aceitar o nosso namoro- casamento?

Diante do fato desvendado, antes de tudo, os membros e líderes femininos da família avaliam a pessoa (homem ou mulher), analisando previamente a trajetória histórica, situação presente, personalidade, estilos comportamentais (*heko laja kuera*) atuais da família dos jovens envolvidos. No sentido mais amplo, ambos os grupos se avaliam. Assim, é apresentado e comentado em detalhe a personalidade, atitude e o modo de ser específico (*heko laja*) do rapaz ou da moça, juntamente com a sua família de origem. Nesse sentido, vem à tona uma discussão mais ou menos aberta sobre o assunto e a possibilidade de consolidar o laço matrimonial (*momenda*).

A discussão e a socialização sobre a consolidação do namoro-casamento dos envolvidos são lideradas e decididas de forma consensual pela mãe e a avó da moça, junto à mãe do moço. Este é um momento crucial, uma vez que nele se informa a respeito de hábitos tanto de moço quanto de moça em questão. As mães de ambos ficam cientes a respeito. Exige-se uma responsabilidade de família que irá acolher um ser inexperiente. Por essa razão, o assunto é seriamente avaliado e julgado, pelo fato de estar em questão a vinda e/ou saída de um ser portador de um hábito e costume específico (*teko laja*) para o interior da família (ou da saída de um ser da própria família para conviver com outra).

No primeiro namoro-casamento da moça, a maioria das famílias exige a vinda do homem (casamento matrilocal), sendo mais comum que o homem saia de sua família e vá morar com a família da moça. Quando o homem ou mulher Kaiowá já casou várias vezes, ao realizar seu 2º. ou 3º. casamento, nesses caso o local em que a família irá assenta-se deverá ser negociado, podendo ocorrer tanto um matrimônio patrilocal ou matrilocal. Há casos de patrilocalidade principalmente quando o homem já tem casa construída na área de jurisdição da sua família. Nesse sentido o laço matrimonial entre grandes famílias é concebido como pactuação de uma aliança política, religiosa e econômica. Este processo de namoro-casamento significa para a vida do jovem uma experiência importante, sobretudo uma mudança processual de costumes, estilo e atitudes, caracteristicamente de solteiro (a) (*nomendai reko*), para um comportamento ou status de recém-casado (*menda pyahu reko*), sendo isso que constitui uma nova família nuclear.

2.3 -O Processo de educação Kaiowá

Lembrando o que foi dito antes, no passado uma família extensa inteira vivia dentro de uma casa grande, sendo que nesta habitação e no seu entorno os adultos trabalhavam, juntamente com os jovens e as crianças, sendo as atividades cotidianas divididas segundo o sexo e a idade. Com o passar do tempo, o desaparecimento da casa grande não significou uma mudança na centralidade desta organização da família extensa.

Esta unidade social (a família extensa) é fundamentada na prática de reciprocidade (*pytyvõ ñangasa*) e bela conversa (*ñe'e vy'a*). Aqui a reciprocidade significa, antes de tudo, a base da estabilidade e proteção, no sentido emocional-afetivo, sobretudo fonte de alegria (*mbovy'aha*). Como metodologia educativa é transmitida a idéia de pertencimento ao grupo, além de uma aliança permanente, fortalecida por uma reciprocidade diária, fundamentada no princípio de dar e receber bens materiais e imateriais (*pytyvõ ñangasa*). Essa norma de distribuir e/ou dar os recursos e posteriormente receber não ocorre por meio de um ensino coercitivo e impositivo. Esta prática começa com as crianças e é reforçada no decorrer de processo de formação do jovem e do adulto. Tal continuidade é feita no cotidiano, através de conselhos, ensinamentos, reprimendas e fofocas. Desse modo os

integrantes responsáveis diretos pela educação (como pais e mães) são orientados pelos líderes (avó e avô) da família, no sentido de vigiarem e avaliarem, além de repreenderem quaisquer atitudes consideradas incongruentes às regras de família extensa. Neste sentido, há grande preocupação em garantir a construção e fixação da personalidade e sua adequação ao estilo comportamental (*reko laja*) vivido pela família extensa.

No processo de transmissão de conhecimento, as lideranças e suportes agregadores e protetores, como o avô (*tamõ'i*) e avó (*jaryi*), pai (*ru*) e mãe (*sy*) das crianças são pessoas fundamentais, com autoridade para intervir nos problemas internos conforme as normas morais estabelecidas pelas mesmas. Estas pessoas são consideradas como “líderes-orientadores” legítimos pelos seus membros internos. São legitimamente os administradores da família extensa, sendo valorizados (*mombae tee*) e respeitosamente ouvidos (*hendu*) e obedecidos (*ñe'e japo*) pelos seus membros.

Tais “líderes-educadores” se ocupam em coordenar as atividades educativas cotidianas, educar (*mbo'e*) e/ou orientar os comportamentos e atitudes corretos (*teko porã*) dos integrantes inexperientes da família. São divididos em dois grupos, o primeiro grupo educativo é composto pelas mulheres, subsidiado pelos homens (que constituem o segundo grupo). O primeiro grupo é determinante na educação das crianças. Todas as tarefas educativas são supervisionadas rigorosamente pela liderança feminina, a avó, juntamente com filhas e noras mais experientes.

No caso de residência patrilocal, a nora é pertencente a outra família extensa, mas se encontra inserida na família extensa do esposo. Depois de ter filho (a) crescido, sendo já mãe, sob a orientação da sogra (*chemena sy* = mãe do meu esposo) ela participa da educação dos próprios filhos (as), comungando ou compartilhando também os processos educativos das crianças com quem seus filhos se relacionam diariamente. Neste sentido, estas pessoas tanto a mulher (nora) quanto o homem (genro) é considerada como pessoa “externa” “etraño”, isto é, pertencente à outra família. Na verdade, o indivíduo Kaiowá, por conta do casamento vai sendo adaptada às normas morais peculiares da família extensa em que foi acolhido. É relevante destacar que inicialmente, o genro e a nora antes de terem filho (a), ocupam uma posição secundária e instável no grupo acolhido.

Neste âmbito da família extensa para ensinar as crianças e jovens de modo correto é feita uma classificação das crianças por ciclo de crescimento, considerando os diversos momentos por que passam os jovens. É levada em consideração o estado e a característica

de cada alma gradativamente assentada no corpo da criança, observando a sua força e a fraqueza, visto que a condição da alma (*ayvu ñe'e*) é a condição vital para o bom desenvolvimento da aprendizagem e crescimento saudável do corpo.

Durante o primeiro ano de vida, antes de a criança pisar no chão, a alma é extremamente instável e insegura; transita entre o corpo e o lugar de origem, localizado no universo do cosmo (*jyvy*). Dependendo da forma como é tratada, é possível ficar triste (*ndovy'ai*) e não permanecer no corpo, assim retornando ao seu lugar de origem (*ojevy*). Por essa razão, no primeiro ano de permanência no corpo, esta alma é sempre tratada com reza (*ñembo'e*)²⁴ e com carinho, no intuito de alegrá-la e fixá-la definitivamente no corpo. Nesta fase, a criança não pode ser colocada diretamente no solo/terra, visto que aí ou na sombra da terra (*yvy hã*) há muitos espíritos negativos e fortes (os *mã'etirõ*), que podem assustar e interferir no sentido de afastar a alma do corpo da criança.²⁵

A outra fase começa com o primeiro contato com o chão (*pyru yvyre*), ao rastejar e andar, ao reproduzir a fala e se comunicar. Esta fase é iniciada após um ano de idade, quando a criança caminha (*guatama*), até falar bem (*ñe'e porãma*), fase esta que corresponde a quatro anos de idade, mais ou menos. Nesta fase, as crianças ganham liberdade vigiada, mas somente no espaço familiar, sob o olhar (*hexa*) da mãe e da avó.

Na seqüência é a fase de realizar a imitação do comportamento e a reprodução de frases ou idéias do adulto, que começa com a idade de 05 anos e se estende até os 10 anos. Esta fase é considerada a mais delicada e preocupante, porque é o início da imitação, reprodução e incorporação de qualquer comportamento e atitudes, sejam positivas ou negativas. Ainda é possível afastar da alma as palavras imperfeitas ou negativas, que podem comprometer a força e a aprendizagem do modo de ser adequado (*teko porã vy'a*) almejado pela família. É possível também fortalecer o estado da alma no corpo, para suportar e superar os desafios futuros frente aos possíveis ataques dos espíritos maléficos, visando sempre a derrotá-los e a evitar a sua incorporação.

Por isso a educação da criança nesta última fase é rigorosamente monitorada pela mãe, a avó e demais integrantes da família. As crianças de ambos os sexos permanecem com a liberdade vigiada para circularem, brincarem juntos (*ñenvanga*) no espaço exclusivo da família, locais onde a observação direta (*ñantende*) é feita continuamente pela mãe e

²⁴ *Ñembo'e* é uma espécie de oração, entendida como sedutora e fixadora da alma.

²⁵ *Mã'ê tirõ* são espíritos maus, forças sobrenaturais que vivem na terra, e que podem causar o mal.

pela avó. Juntamente com elas, as crianças se dedicam também às atividades domésticas, como lavar roupas, preparar comidas, limpeza do pátio (*oka*), cuidar dos animais domésticos (*rymba*). Além disso, tais mulheres ocupam-se de alegrar diariamente as crianças por meio de carinho (*mokunu'u*), como segurar no colo, erguer abraçado (*hupi*) e carinhosamente falar em lugar da criança ou representar a fala ou frases possíveis dela, dirigindo-se a todos (*moñe'egue*). Desse modo, a alma da criança permanece feliz.

O espaço doméstico é fundamental para a criança, compreendendo o pátio (*oka*), o em torno da casa (*oga jerere*) e os caminhos (*tape po'i*) que ligam a casa das crianças às dos parentes, principalmente à casa central da avó *jaryi*. É na casa da avó que as crianças passam diariamente a maior parte do seu tempo, sendo considerado como um importante centro de encontro diário da família para conselhos, informações, entretenimento, conciliação. É sobretudo um lugar de alegria e risos, gerados na interação entre as crianças e os adultos. Dessa maneira ao mesmo tempo as crianças aprendem na prática as atitudes e os vários conhecimentos, sempre de modo contextualizado. As crianças com mais idade, estão também disponíveis, a serviço (*jejokuai*) da família, freqüentemente levando e trazendo algo comestível e recados entre os diversos integrantes.

Já com relação à circulação das crianças fora do contexto doméstico, estas devem somente sair acompanhada pela mãe e/ou a avó. Assim, é rigorosamente proibido à criança sozinha circular fora de controle ou distante da área de jurisdição da família, principalmente no caso das meninas após os dez anos de idade. O que se pretende é evitar a aprendizagem precoce das crianças, visto que sozinhas elas podem ver, ouvir e praticar algo inadequado para sua idade. Como por exemplo, o que é falado e praticado apenas pelos adultos entre si, principalmente relativo a relações sexuais e palavrões (*ñe'e tavy rei*). Além disso, a menina que anda sozinha pode ser atacada e perseguida por espíritos maléficos (*mã'etirõ*), que gostam de aparecer-lhe sob a forma humana e tentar seduzi-la (*jepota*). Estas situações podem praticamente comprometer a educação e a formação das crianças, levando-as a um estado de instabilidade mental, alucinações e mesmo “perder a cabeça”(ficando loucas *ankã tavy tarova*).

Neste contexto interno da família, as crianças maiores cuidam das menores, de modo que todas são educadas juntas nestes mesmos espaços, por meio de práticas educativas que servem para todas as crianças, até 10 anos de idade, de ambos os sexos. De fato, o processo de transmissão de conhecimento ocorre em vários espaços de

exclusividade das famílias, principalmente na casa e no pátio (*oka*) da avó, onde as crianças permanecem a maior parte do dia. Nessa situação, a mãe e avó se envolvem diariamente na educação de crianças e adolescentes, monitorando de perto os comportamentos e as palavras (*ñe'e*) reproduzidas pelas crianças. Dessa forma, ocorre uma avaliação contínua e imediata, devendo-se aprovar e incentivar a repetição das boas palavras (*ñe'e porã*) e comportamentos considerados adequados e alegres (*teko vy'a*). Estas observações e aprovações ocorrem também de modo alegre e sorridente.

Em sentido oposto, no momento em que as crianças se comportam diferentemente do princípio da educação ensinada e aprovada pela família, isto é, quando expressam qualquer frase negativa (*ñe'e rei*) e assumem atitudes inadequadas ou um modo de ser incongruente (*teko'y vai*), imediatamente são repreendidas tais atitudes através de aumento de tom da voz. Se a criança tiver mais de sete anos (*mitã tuixama*), dependendo da situação e do grau no comportamento das crianças, lhe é puxada a orelha (*nambi tirá*) por ela não a ter utilizada adequadamente para a aprendizagem, visto que a audição é fundamental para ouvir bem os conselhos e ensinamentos dados (*hendu porã ñe'e*). Em último caso, quando ainda não incorporou as boas palavras (*mitã ñe'e rendu y*), o que a caracteriza como uma criança desobediente (*mitã ñemoi*), a criança pode ser batida (*nunpã*) com um galho fino ou cipó, nas pernas. Além disso o punido deve declarar para a mãe e a avó que não irá mais repetir tais atos. Estas punições são aplicadas exclusivamente pela mãe, em decorrência de desobediência à norma da família.

É imoral e reprovada a prática da criança de reproduzir frases negativas (*ñe'e rei*) ou manifestar atos ofensivos e/ou inúteis (*teko tavy*) com freqüência. Por esse motivo, a criança é punida com mais rigor. Esse papel é de competência exclusiva da mãe, não devendo ser aplicadas pela avó e outras mulheres. Porém estas podem denunciar os atos negativos da criança à mãe e à avó. Diante dessa situação o papel da avó é apaziguar, intermediar e relativamente defender os netos (as) da agressão física, com intuito de relembrar os princípios do *teko porã*, ou seja, do modo de ser adequado. Na ocasião, aconselha (*ñemoñe'e*) calmamente a todos os membros adultos para não se comportarem mal diante das crianças, lembrando que os atos ou atitudes imorais podem ser repetidos e reproduzidos pelas crianças inocentes. As crianças não são vistas como completamente culpadas mas, mesmo assim e dependendo das circunstâncias, a avó aconselha também

todas as crianças a não reproduzirem atitudes e expressões negativas dos adultos, para evitar agressão física frequente (*ñenumpã meme*).

Outra função importante desenvolvida pelas lideranças femininas é a preocupação permanente com a estabilidade emocional-afetiva (*oime porã*), o bem-estar (*teko vy'a*) de todos os integrantes da família, contribuindo assim na orientação dos planos de trabalho e nas andanças (*guata*) diárias de todos os membros. Com o objetivo de realizar um bom planejamento, que deve ser flexível, das atividades cotidianas, elas procuram buscar diversas informações diárias sobre os problemas que podem afetar e/ou envolver de modo negativo os seus membros-parentes, tais como as doenças causadas pela feitiçaria, os desentendimentos/brigas, fofocas, ameaças, separação, namoro, entre outros.

Esta importante liderança feminina está inter-relacionada, por meio de diálogo, com a liderança masculina. Interna e externamente à família, a liderança masculina, através do avô (*ñamoi*) e outros homens experientes (*poromboeva*) (filhos e genros), se dedica a atividades típicas masculinas, tais como plantar, limpeza de lavoura, construção de casa, carregamento de lenha, envolvimento na caça e na pesca, além da prestação de serviço braçal aos fazendeiros e usineiros, o *changuear*. Nesse processo de trabalho cotidiano, eles realizam a educação especificamente dos meninos (*mitã karia'y rusu*). Estes homens, com o aval das mulheres, planejam as atividades diárias, indo à procura de satisfazer as demandas e precisões (*tekotevem*) da família, sobretudo as necessidades urgentes, indicadas pelas mulheres, tais como alimentação, vestimentas, etc., visto que as demandas femininas e das crianças são priorizadas pelos homens.

As funções básicas dos homens na posição de gênero é procurar agradar a todos os parentes da sua esposa, por meio de atos generosos e recíprocos, adaptando-se às regras do grupo no qual foi acolhido, mas não deixa de priorizar também as demandas de sua própria família extensa. Este homem inicialmente ocupa uma posição instável e secundária na família. Ao longo do tempo, ele começa a adquirir a confiança e prestígio parcial da família. Após ter filho (a) é considerado como pessoa acolhida e adaptada à norma da família (*ñande kuera reko*). Por isso, ele participa sob supervisão de sogro (a) e cunhados (as), da educação dos seus filhos e demais crianças.

Os meninos liberados pela mãe e a avó acompanham com frequência o avô e o pai, a partir mais ou menos dos dez anos em diante, visto que a partir dessa idade devem aprender eficazmente os saberes e as atividades práticas desenvolvidas pelos homens.

Sendo assim, passam para outra fase, ainda não adultos, mas se preparando para fase adulta, o que ocorre mais ou menos após os 15 anos de idade, e com a mudança de voz. Justamente por essa razão, os meninos são totalmente liberados pela mãe e a avó para acompanhar os homens.

De modo semelhante ocorre com a menina (*kunãtãi*), mas obviamente de modo distinto e mais rígido também. Depois dos 10 anos, a menina não deve mais interagir sozinha com qualquer menino que possui idade superior a ela. Sendo assim, a menina que se encontra nesta fase delicada passa a receber individualmente saberes vitais femininos e educação e tratamento especial, de ordem medicinal e espiritual (*pohãno*). Ela não deve se relacionar ou misturar (*ojehe'a*) com qualquer mulher que não pertença à sua família e nem mais circular sozinha. Somente deve ser acompanhada por mulheres ligadas diretamente à sua família, como mãe, avó e tias, aspecto que é administrado rigorosamente pela avó e a mãe. É fundamental para as meninas se resguardarem (*jekoaku*), aguardando a primeira menstruação para se tornar adulta. Esta menina deve permanecer sob orientação da avó e da mãe ao longo do processo de experiência adulta.

É importante também destacar que enquanto que o avô e o pai envolvem os meninos nos trabalhos masculinos, principalmente na busca de alimentação para sustentação da família (*jeheka*), as experiências educativas são desenvolvidas tanto no âmbito doméstico, na roça, na pescaria, na caçada como em contexto urbano ou cidade, isto é, durante a realização de compras.

De fato, é produzida muita alegria e curiosidade nas crianças que são levadas pela mãe, pai e avós para a cidade. Ir ao mercado é também um ensinamento prático, onde se observa e se aprende como se devem fazer compras e se relacionar com os não-índios, além de se observar a forma de vida da cidade. Ao voltar para casa, é também comentado e avaliado criticamente o modo de ser e viver observados na cidade. Na ocasião, a mãe e a avó explicitam que os estilos ou modo de ser na cidade não é o do *ava kaiowá*.

Os líderes masculinos muitas vezes são obrigados a se envolverem também na política interna, em que se discutem os benefícios e recursos externos (os “projetos”) fomentados pelos organismos públicos, organizações não governamentais, etc. Hoje é comum haver nas aldeias reuniões centralizadoras na escola, no escritório do chefe de posto indígena e na casa do “capitão” (esta caracterizada pelo não-indígena simplesmente

como uma reunião da “comunidade”). De fato é um contexto em que predomina o poder do capitão, seus parentes e aliados.

Os agentes dos organismos públicos, como chefes da Funai, Funasa, prefeituras, sempre marcam presença as reuniões, que nem sempre contam com a participação de todas as lideranças das famílias extensas. O objetivo das reuniões em geral é tratar de vários temas relacionados à saúde, agricultura, educação escolar, troca de “capitão” da aldeia etc. Os homens se destacam mais na reunião em que se trata de assunto de agricultura (*kokue*).

Nos últimos quinze anos as lideranças das famílias assentadas nas aldeias participam intensamente das acirradas discussões relativas à “eleição”, mecanismo introduzido pela Funai em todas as aldeias Kaiowá a fim de realizar a troca ou permanência do “capitão” da aldeia no cargo. Este cargo é importante para manutenção de parentes nos cargos públicos assalariados, como professores, diretor, coordenador da “escola indígena”, agentes de saúde, agentes sanitários, vigias, merendeiras.

Como ficou evidente no capítulo anterior, o cargo de “capitão” é entendido pelos indígenas como um meio para beneficiar os integrantes de sua própria família, indicando os integrantes de seu grupo macro-familiar e os seus aliados para os diversos cargos assalariados. Isso além de assumir um poder político deliberativo, reconhecido oficialmente pelos órgãos públicos (municipal, estadual e federal). A família de capitão, desde a introdução deste cargo na aldeia, passa a ter mais benefícios e vantagens em relação às outras famílias, alimentando portanto seus rivais políticos.

É interessante observar que as lideranças femininas participam também das reuniões (*Aty*). As mães dos alunos participam ativamente de reuniões que tratam de assuntos relativos aos alunos (*ekuelero*) e a escola. É importante ressaltar que ambas as lideranças (tanto a feminina quanto a masculina) analisam conjuntamente os assuntos em pauta e se comunicam diariamente sobre os fatos ocorridos na família, interna e externamente.

Todos esses líderes são vitalmente o suporte (*jekoha*) para a criança e o jovem vir a posicionar-se como membros de uma organização social. Esses *jekoha* são continuamente procurados pelos seus agregados com o intuito de buscar soluções possíveis para problemas cotidianos, assim como o apoio afetivo emocional e recursos materiais. Nesse sentido, estas duas lideranças assumem funções múltiplas importantes que exigem

experiências e conhecimentos específicos para manterem os seus subordinados como uma unidade monitorada e baseada na reciprocidade.

A lógica educativa decorre de uma situação de aconselhamento individual e coletivo (*ñemoñe'e guasu*) e diálogo diário (*ñomongueta meme*) com os seus membros sobre o modo de ser e viver adequado no contexto atual. Isto é, os deveres, direitos, preceitos morais que visam um comportamento adequado, segundo a visão de cada família extensa kaiowá contemporânea. Desse modo, como ocorria no passado, hoje existem membros experientes autorizados para desenvolver a transmissão e a socialização de determinados saberes em nível macro-familiar. Os métodos educativos dessas lideranças são basicamente realizados de modo prático, através de comportamentos exemplares, do aconselhamento repetitivo, de comentário crítico sobre temas presentes, casos reais e fictícios, ou ainda imitação, amedrontamento, encorajamento, encenação, envolvimento dos educando nos rituais profanos e religiosos. Esta metodologia da família extensa é justamente para garantir uma moralidade peculiar, se diferenciando tanto de outras etnias da região e dos de não-índios quanto de outras famílias extensas.

No passado, os líderes femininos e masculinos das famílias extensas, em sua maioria eram basicamente xamãs (*ñanderu*), e seus auxiliares (*yvyrai já*). Atualmente nem todos líderes-suporte são xamãs, mas eles agem fundamentalmente de modo muito similar aos anteriores, sendo caracterizados como pessoas religiosas, pacientes, acolhedoras, que obviamente possuem também vasta experiência de ouvir, comunicar-se, educar e aconselhar os seus neófitos, respeitando as distintas faixas etárias. Embora os contextos tenham mudado ao longo do tempo, vitalmente o modo de ensinar os seus membros permanece como era no passado, isto é, basicamente, o ensino doméstico é realizado através do método oral, repetitivo e contextualizado, baseado nos interesses de cada família extensa.

.2. 4 - Os espaços e técnicas de transmissão de conhecimento:

As práticas educativas se configuram como um regimento de educação e socialização das crianças e jovens inexperientes, desse modo tornando-se regras para serem seguidas e reafirmadas reiteradamente pelos pais, mães e parentes dos

educandos. Os eventos cerimoniais sagrado (*jeroky*) e profanos (*guachire, kotyhu*) são momentos fundamentais, em que ocorrem ensinamentos vitais.

Conforme a tradição de conhecimento Kaiowá, atualmente estes rituais são realizados nos finais de semana e nas datas comemorativas, como dia de aniversário e dia do “santo”. A preocupação principal dos líderes religiosos juntamente com a mãe e o pai das crianças é basicamente demonstrar na prática às novas gerações o modo de ser, viver, pensar próprios da família kaiowá. Como dito, esse processo de ensino é desenvolvido através de exemplo prático cotidiano, diálogo e aconselhamento, sendo que os espaços em que ocorrem tais ensinamentos são basicamente: 1) dentro da casa, na beira do fogo (*tata ypy-pe*), onde de manhã os sonhos são interpretados e refletidos, a partir dos quais se planejam os afazeres diários; 2) no pátio (*oka-pe*) da casa, em que os comportamentos e estilos demonstrados livremente pelas crianças são vigiados e repreendidos. Assim as crianças aprendem fazendo, vendo, ouvindo, tanto dentro de casa quanto fora.

Por exemplo, na roça é ensinado como e o que é plantar, em que época, levando em consideração o clima local, previsão do tempo, a fase da lua, direção do vento etc. Na margem do córrego, lagoas e rios, aprendem como se deve ter boa interação, respeitosa, com os donos dos seres que vivem nas águas (*yjara*), para liberar seus *rymba* (os seres de sua posse), para não espantar os peixes, não podendo ser chamado nenhum ser que vive nas águas antes de ir e durante a pescaria. Da mesma forma, em relação à caçada, é fundamental compreender em que momento se pode caçar e é preciso saber se comportar bem com os donos dos animais, que vivem nos campos e nas matas. Durante a caçada, aprendem a não conversar sobre animais, sobretudo quais e quantos caçar (e pescar).

No tocante ao ensino sobre a vida ou a cultura de outro *Ava* e não-índios (*karai*), as crianças aprendem a respeitar por meio de amedontramento. É comum às vezes, a mãe e a irmã falarem em tom de brincadeira, ameaçando à criança dá-la ao *karai*. Desse modo, as crianças estão sempre com medo de serem levadas pelo *karai*. Além disso, como indicado, é orientado à criança, antes de ir à cidade, como devem se comportar com não-índios nas cidades. Durante a realização de compra de mercadoria, as crianças aprendem a interagirem com os *karai* e a forma de realizar a compra de determinado produtos de modo certo, além de aprender a lidar com

dinheiro. A mãe e avó alertam aos inexperientes que a cidade está cheia de não-índio maléficos, assustadores (*karai vai tavy*), por isso não devem dialogar com nenhum *karai* desconhecido, nem ficar observando o modo de vida do *karai* na cidade. Quando as crianças imitam ou reproduzem o comportamento e a língua vistos e ouvidos na cidade, se a mãe e avó não concordarem é proibido imediatamente tal ato, ou inversamente podem ser incentivados se forem aceitos pela família.

As crianças são educadas e socializadas fundamentalmente também nos rituais tradicionais dos kaiowá. Assim sendo, essas práticas pedagógicas da família são desenvolvidas nos eventos religiosos e profanos. Todas essas atividades educativas são realizadas oralmente, de modo repetitivo, sobretudo, com muita paciência e carinho, conforme a concepção de mundo do Kaiowá. Assim a educação kaiowá é sempre fundamentada nos exemplos da sua família e parentes que moram no lugar-terra sagrada, (*jyvai*), lugar no Cosmo também conhecido como (*yváy*), localizado acima da terra. Por essa razão, todas as atividades educativas baseiam-se nos comportamentos e atitudes dos donos dos seres (os *teko jará kuera*), responsáveis pelo monitoramento do modo correto da vida sagrada dos Kaiowá (*teko marangatu*). Nesse sentido, estes indígenas se reconhecem como sendo representantes da vida dos seus parentes e irmãos mais velhos de origem extraterrenal (*ñande ava ypy*). Por isto, procuram assumir aqui na terra uma vivência e atitude o mais similar possível à de sua família de origem.

Os eventos religiosos são realizados justamente para confirmar e demonstrar às crianças os comportamentos adequados e atitudes morais vividas e aprovadas pelas suas famílias imortais, que moram nos patamares mais elevados da terra. Desse modo, os líderes religiosos kaiowá se dedicam a adaptar as novas gerações à vida semelhante à dos parentes e irmãos mais velhos (*ñanderyke'y reko*). As crianças diariamente recebem orientações e aconselhamentos complementares e é ensinado às crianças que o desrespeito aos deuses (*teko jára kuera*) deverá causar muitos problemas tanto para os indivíduos quanto para as famílias. Todos os atos e atitudes cotidianas dos membros de uma família kaiowá terão conseqüências positivas ou negativas tanto para si quanto para a família à qual pertence.

Os principais adultos co-responsáveis diretos pela legitimação dos ensinamentos são o pai, a mãe, tios (as) irmãos (ãs) das crianças, subordinados ao avô e à avó. Estas

peessoas estão sempre preocupadas em assegurar a alma (*guyra, ñe'ê, ayvu*) da criança, para que esta não se aborreça e se afaste ou voe do corpo das crianças recém-nascidas. Todos os parentes se envolvem e lutam para alegrar esta alma, procurando acolhê-la bem, no seio da família aqui na terra. O fato de a alma descer de sua morada extraterrenal para o corpo da criança através da cerimônia de “batismo” (*mitã ñemongarai*), que acontece nos primeiros dois meses de vida, por intermediação do xamã (*ñanderu*), tem nesse ritual uma garantia para que alma chegue e permaneça no corpo da criança.

Mitã ñemongarai é uma cerimônia importante, em que é recepcionada a alma da criança. É caracterizada como “batismo” da criança, e acontece nos primeiros anos de vida por intermédio (*ñengary*) de viagem do xamã *ñaderu*, visando convocar, assentar e assegurar a alma no corpo da criança. Pelo fato de que a alma desce de sua morada extraterrena para o corpo da criança somente através desses rituais de “batismos”, é recepcionado adequadamente o nome da alma *Mitã ñemongarai*.

Para tal propósito é que é obrigatória a realização do ritual de batismo. Neste importante evento cerimonial deve ser bem recepcionado o nome da alma (*ayvu rery*), sob a luz de uma vela. Há uma reza especial, receptiva, e toma-se uma bebida fermentada feita principalmente de milho, e também de batata doce ou cana (*chicha*) além de uma garrafa de “pinga” (*ygua*). Ali na cerimônia é obrigatória a presença do pai, mãe e parentes, além de casais não parentes convocados, que pretendem serem futuros aliados através de relação de compadrio: “compadre” (*comparerã*) e “comadre” (*comarerã*). Durante a chamada da alma e no momento em que chega o nome da alma, a criança nomeada, “batizada”, somente as mulheres casadas presentes seguram carinhosamente no colo a criança e a vela, por cerca de vinte minutos, repassando à outra. Os compadres apertam a mão da mãe e do pai da criança e se manifestam publicamente, dizendo que a partir daquele momento assumem também a co-responsabilidade pela criança, na condição de *paino* e compadre. Afirmam estar disponíveis em qualquer circunstância para se envolver pelo bem da alma da criança. Assim o pai e a mãe passam a estabelecer uma importante rede de aliança com muitos casais. Essa cerimônia de batismo é o momento em que todas as pessoas presentes passam a conhecer as características e especificidades detalhadas do nome da alma (*ayvu rery*) por intermédio do xamã (*ñanderu*), sobretudo, o lugar do qual veio esta alma, justamente para poder cuidar bem dela e educá-la de modo especial, conforme a exigência do lugar de origem, em algum do patamar do Cosmo ao qual está vinculado.

É relevante salientar que todas as crianças são obrigadas a acordar cedo. É especialmente antes do sol aparecer que os meninos e meninas ficam juntos em torno do fogo e diante de avô e avó, pai e mãe, tios e tias, para receber a educação moral. Neste instante as crianças devem permanecer em silêncio, a fim de ouvir bem os ensinamentos.

Nas aldeias e terras indígenas pesquisadas algumas famílias extensas se reúnem ainda periodicamente no *jeroky*, isto é, na dança cerimonial, que é dirigida pelo *ñanderu* (xamã), onde todas as crianças e parentes convidados participam e escutam as explicações sobre os comportamentos dos deuses-irmãos. Nessas cerimônias é exigido que todas as crianças e adultos se mantenham em total silêncio, para ouvir bem e aprender os ensinamentos sagrados, para receber proteção contra os maus espíritos e doenças (*mba'e jehu*), para saber sobre as previsões de tempos bons e maus. Esses rituais são importantes porque contam sobre os diálogos dos *ñanderu* com os deuses dos Kaiowá.

A função do xamã, conforme a situação, é servir como informante e intermediário entre *Ñanderu guasu* (Nosso Grande Pai) e os membros da família extensa. Além disso, o xamã procura buscar a orientação e rezas especiais juntos aos *Ñandery ke'y kuera* (Nossos Irmãos Mais Velhos) para controlarem as doenças, isto é, e purificar ou esfriar os tempos maus (*ararasy*), que podem atingir todos os seres humanos do local. Durante o *jeroky*, através de práticas cerimoniais, o *ñanderu* aproveita para explicar a todas as crianças que existem os *ma'ê tiro* (espíritos maus), *mba;'e vaí jara* (forças sobrenaturais), *ohoygue*, *ayngue*, isto é, resíduos de sombra de quem se foi ou morreu, que vivem na terra e vagam pelas estradas e na escuridão, podendo causar o mal (*mba'e jehu*), assustar a alma (*ayvu mondyi*) quando é atingido pelo seu poder, em decorrência de um encontro inesperado e sem defesa. Somente com a intervenção do poder do *ñanderu* essas forças podem ser controladas e expulsas do corpo da vítima. Por essa razão é exigido da criança que aprenda esses poderes para se defender contra os males da terra.

Tal momento é sagrado (*marangatu*). Durante todo o ritual sagrado (*jeroky*) é explicado para as crianças e adultos que todos os objetos, materiais visíveis e invisíveis, isto é os seres que se encontram em outra dimensão, fora do alcance dos órgãos dos sentidos, como os seres sobrenaturais. Cada ser humano têm dono,

guardião ou deuses (*jára*), que cuidam de cada espécie da natureza e dos seres humanos. Há o dono da flora ou matas, que cuidam das plantas, dono da fauna, dono das águas, homem e mulher etc. Ensina-se às novas gerações que esses donos devem ser muito respeitados, pois eles podem ficar irritados e, em decorrência da falta de respeito, vir a castigar. O que a pessoa deve fazer é dialogar, pedir proteção a eles.

Muitos donos ou deuses são bons, mas outros são cruéis. Há os donos dos poderes subterrâneos, donos das pedras, guardião das cachoeiras, donos da escuridão, donos dos cemitérios e da morte, que são os mais temidos. Esses conhecimentos são explicados e ensinados durante o *jeroky* pelos líderes espirituais às crianças e jovens, que também são orientadas para que aprendam fora do *jeroky*, com quem sabe *ñembo'ejára*, procurando para aprender individualmente as pessoas portadoras de rezas-antídotos (*ñembo'e tihã*). Os *ñanderu* explicam repetidamente que estas rezas existem também para controlar os males, deixadas por *Ñande Ru Vusu* (divindade máxima, Grande Pai) desde o princípio, para os homens na terra, para agir contra os males, para combatê-los, controlá-los e preveni-los.

Também *Vera Usu Hyapúa*, dono do relâmpago e do trovão, é dito como podendo ser consultado e solicitado para combater através de raios (*aratiri*) os poderes desses males. O xamã é um porta-voz, suas funções são de intermediar, controlar e combater esses males por meio de poder adquirido. Ele tem como denunciar as maldades ao dono do relâmpago, se for preciso. Durante a explicação, ele canta e ensina alguns *tihã* anti-males e recomenda a todas as crianças e adultos que eles precisam ouvir e aprender *tihã* e *ñembo'e*. Baseados nessa orientação e conhecimento, o pai e a mãe também aprendem e ensinam, praticando na situação em que realmente precisam utilizar as rezas específicas.

Há ainda outro tipo de prática ritual tradicional Kaiowa. Também é educativa, mas que hoje se realiza pouco, por diversos fatores: o *avati kyry*, o batismo do milho e outras plantas novas. Em todos estes contextos rituais predomina a aprendizagem, se ouvindo, praticando e imitando. Existem atualmente outras danças profanas, importantes para a socialização de saberes tradicionais: o *guachire* e o *guahu*. Essas danças, rituais são mais para se alegrar, comemorar e confraternizar. As pessoas de outras famílias, aliadas politicamente são convidadas para participar dos eventos festivos. À noite forma-se uma roda mista de mulheres e homens para

dançar. Durante a dança, se inventa de improviso cântico similar à música ou tipos de poesia que falam das pessoas, do tempo do além, de lugar sem males, de amor e de carinho. Todos cantam em coro, rindo e bebendo *chicha* (bebida fermentada), oferecida pela família da casa em que ocorre o *guachire*. Além disso, hoje durante a festa são consumidas também outras bebidas alcoólicas industrializadas, como vinhos, cervejas, cachaças que são trazidos pelos participantes. Essa festa é também uma oportunidade para as pessoas se conhecerem, passando a ser uma ocasião para arranjar namoro-casamento. É possível ocorrer um namoro-casamento durante ou depois da festa. Nessas rituais profanos, as pessoas estão alegres e descontraídas.

As regras da família extensa exigem também que os jovens e crianças participem dessa festa tradicional profana até determinada hora, isto é, antes de meia-noite. Nos dias normais as crianças precisam deitar e se resguardar ao anoitecer, não devendo mais circular sozinha no pátio da casa, para evitar ataque de espíritos malignos noturnos (*pytu mbory*), que levantam e vagam assim que escurece. Assim, na manhã seguinte deverão cumprir suas obrigações cotidianas. Fundamentalmente, é acordar e levantar antes do sol nascer para ouvir a reflexão sobre os problemas previstos, apresentado por meio de sonhos e receber os aconselhamentos e realizar as tarefas cotidianas orientadas.

As crianças, desta maneira, estão sempre aprendendo na prática, seja ouvindo as histórias sagradas e as experiências e os saberes comprovados dos antepassados, seja aprendendo os saberes produzidos no presente, participando na organização dos rituais e nos afazeres diários. Na lógica educativa dos Kaiowa, o ensino-aprendizagem é algo que ocorre continuamente e de modo contextualizado. Dessa forma, as crianças aprendem como devem viver e se comportar de acordo com o modo de ser e viver de cada família extensa.

Capítulo III: Os Ava frente a educação escolar

3.1 – Lógicas e práticas escolares nas aldeias

O órgão indigenista oficial, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no atual Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, entre 1915 e 1928 efetivou a delimitação de 08 minúsculos espaços de terra, denominados de “Aldeia Indígena e/ou Posto Indígena”²⁶ a fim de, na lógica dos agentes, dar terra aos Guarani, conseqüentemente tentando homogeneizar a variedade de ser e viver de cada família extensa autônoma, que vivia de forma dispersa no território.

Após a delimitação das oito reservas ou Postos Indígenas, logo num primeiro momento foi introduzida uma educação escolar oficial na proximidade de todas estas áreas, oferecendo um curso de alfabetização e a introdução básica de conhecimentos gerais, sob o ponto de vista ocidental. Este seguia um modelo integracionista, associado à evangelização²⁷. O curso oferecido basicamente era de 1ª a 4ª séries de primeiro grau, sob administração dos próprios missionários da Missão Evangélica Caiuá (MEC). Esta instituição não é governamental, mas de algum modo subsidiada pelos agentes do órgão tutor SPI/atual é Funai. As atividades de ensino iniciadas na Missão Evangélica Caiuá perduram até hoje, o que ficará explícito no item subseqüente.

É relevante salientar que esta política educacional tinha como objetivo principal o de evangelizar e civilizar os índios, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica²⁸. Neste intuito, através da educação escolar, buscava insistentemente interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos Kaiowa, numa ideologia etnocêntrica e discriminante. Sendo assim, começou-se a ensinar aos indígenas como melhor opção de vida os modos de ser e de viver do povo colonizador, visando convencê-los a e se integrar à sociedade nacional. Nesse sentido é importante considerar a argumentação de Mariana K. L. Ferreira, (1992). “*Educação escolar é pensada como um instrumento para substituir o mais depressa e radicalmente, a cultura indígena pelas instituições européias*” (1992, p. 10)

²⁶ Ver Brand, 1996; Thomaz de Almeida, 1991; Mura, 2006.

²⁷ Ver Lossato, 2003; Meire, 2005; Nascimento, 2005, Carvalho, 2004.

²⁸ Ver Silva, 1995; RCNEI, 1998.

Por isso, a maioria dos professores eram não-índios, fundamentalmente missionários. Nas escolas eram utilizados procedimentos didáticos comuns à sociedade nacional, que não levavam em conta a diferença cultural e a tradição de conhecimento das famílias kaiowá; tampouco interessava aos seus agentes missionários compreender essas especificidades. O modelo educacional foi implementado sempre tentando se impor o modo de viver e de educar do povo ocidental, isto é, introduzindo noções de higiene, vestimenta, hábitos comportamentais, regras de organização da vida escolar e crenças religiosas, desrespeitando as tradições de conhecimento e os métodos educativos próprios dos indígenas.

Os materiais didáticos formulados para ensinar os alunos não-índios na escola o de orientação colonialista, com conteúdos abstratos, descontextualizados da realidade empírica. Além disso, os missionários ensinavam através da utilização de trechos bíblicos, e aplicavam os conteúdos de forma coercitiva, seguindo um regimento próprio. Com relação aos horários de ensino, eles eram totalmente alheios à realidade cotidiana indígena Kaiowa.

Partindo de uma lógica homogeneizada, as práticas educacionais centralizavam as atividades escolares, reunindo crianças ou alunos originários de famílias extensas diferentes, em salas de aula localizadas em lugares neutros, distantes dos espaços de cada família. Inicialmente, se situavam na jurisdição da Missão Evangélica Caiuá. Tais práticas, enfim, se consumavam fora do espaço social e geográfico das famílias Kaiowá de onde os alunos procediam, afetando o controle moral e educativo da tradição indígena. Desta forma, as atividades pedagógicas da escola acabavam por ter significativo impacto no processo próprio de ensino-aprendizagem de cada família Kaiowa.

Tal modo de proceder acabou frustrando os desejos de ler e escrever dos Kaiowa, uma vez que estes indígenas não concordavam com o modo de trabalho, comportamento e atitude estranhos dos missionários. Grande parte das crianças não permanecia na escola. Por não se adaptarem às regras dos missionários e da escola, o que dificultava a alfabetização e impedia a continuidade de estudo em níveis avançados de escolarização. As maiores dos ex-alunos da época hoje narram detalhadamente como eram o ensino e a punição feitas nas referidas escolas. Eles afirmam que foi difícil e complexo o processo de aprendizado, tendo desistido da escola por vários motivos e aprendido meramente a ler,

escrever e contabilizar, com dificuldades (*lee vai'vai*). Segundo, alguns ex-alunos Kaiowá da (MEC) de aldeia Sassoró que estudaram na década de 70.

“che ndaikei arei escola Missão-pe, upeagui nda moñe'eporãĩ kuation, alee vai vai cherera mi aassina guaa”. Entereo vea uperõ roike hakue guive upeicha memete. Heta ndoipoguaai pastor reko, upea gui hosem, ndohovei.

Eu não demorei de estudar na escola da Missão, por isso não sei ler direito, só sei assinar meu nome. Todos que estudavam comigo foram assim, desistiram rapidamente por não se acostumar com as práticas do pastor e professor da Missão.

3.2 – A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas

Na reserva delimitada ou “Posto Indígena” em que a educação escolar formal foi introduzida pelos missionários, no entendimento dos Kaiowá, as práticas de educação escolar eram uma das formas de transmitir conhecimento entre não indígenas (*karai arandu*), através da palavra escrita (*kuatia ñe'ê*), envolvendo o papel (*kuatia*), o que era entendido pelos Kaiowá literalmente como “a palavra do papel” (*kuatia ñe'ê*).

Nesse contexto de contato freqüente com os saberes escritos (*kuatia arandu*), algumas famílias entenderam que aprender a ler e escrever seria importante porque viam a relevância do papel. Durante a relação de trabalho (*changa*) nos ervais e na derrubada de mato, era comum ver os patrões ervateiros utilizando sempre papel e caneta para anotar as mercadorias e o dinheiro dados aos trabalhadores kaiowá e paraguaios. Ao entrar em contato com outros não-índios (*karai*), como missionários, pastores e agentes do SPI/FUNAI, (entre outros), observavam também todos usando papel. A utilização do papel era freqüente em frente ao Kaiowa. Essas pessoas *karai* faziam o papel falar (*moñe'ê kuation*) e ao mesmo tempo registravam qualquer acontecimento e fala no papel (*japo kuation ñe'ê*), por isso, algumas famílias kaiowá ficavam admiradas e curiosas. Diante dos fatos misteriosos, procuraram entender o poder de conhecimento escrito do não-índio (*karai kuation ñe'ê*). Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karai* teriam que aprender a dominar os mistérios do saberes do papel.

Antes mesmo da introdução da escola formal na reservas, alguns indígenas já procuravam dominar a palavra escrita, como alfabeto e o sistema de numeração, e medidas

(*kúvika*). Esses kaiowás se alfabetizavam aprendendo individualmente com os padrões “paraguaios”. Durante a derrubada de mato, estes em diversas ocasiões lhes ensinavam a medição de extensão de terra: “*kúvica*”, mais leitura, escrita e contabilização. Neste sentido, os integrantes de algumas famílias já apresentavam interesse pela aprendizagem da palavra escrita. Por isso, ao saber que os missionários estavam experimentando o ensino nas aldeias, essas famílias interessadas procuram a escola missionária, mas encontraram um amplo desafio e frustração.

Nas aldeias, outro fato que deve ser considerado é que os “capitães” e integrantes de outras famílias passaram a receber várias palavras escritas dos não-indígenas, como a Bíblia, livros, revistas e documentos, mas não conseguiam “fazer falar o papel”. Mas, por curiosidade, as crianças e adultos começaram a manusear os livros e a Bíblia, interpretando as figuras e as fotos que estes traziam. Assim, as lideranças de cada família começaram a discutir e pensar que seus membros mais jovens deveriam aprender a ler e escrever mesmo, justamente para desvendar a fala, os significados e saberes do não-índio, que se encontravam impregnadas no papel. Desse modo, as famílias Kaiowá passaram a interpretar que aprender a ler e escrever seria também um modo de poder sagrado (*karai vera arandu*), além de um instrumento valioso no contato com os *karai*, na relação de trabalho *changa*, em transações comerciais, para não serem mais enganado (*pono je hose*).

Essas propostas ideais de aprender a ler, escrever e contabilizar adequadamente (*kuaa porã kuatione ñe'ê*) se tornaram para as famílias Kaiowá um problema e um desafio. Desse modo, as lideranças religiosas de prestígio (*ñanderu*), durante os encontros rituais, tomaram a iniciativa de discussão generalizada a respeito do uso, ensino e aprendizagem de sabedoria da palavra escrita do *karai kuatione arandu*. Os discursos mais avançados entre os líderes religiosos Kaiowá eram que os saberes escritos pertencem exclusivamente ao Deus do não-indígena (*karai jará arandu*). Sobretudo, faziam parte do modo de ser e poder de *karai jára arandu*.

Desse modo, emergiu uma repercussão continuada e uma discussão entre as famílias indígenas sobre as vantagens, desvantagens e perigos do poder do papel escrito (*kuatione vera*) que podiam se apresentar aos Kaiowá interessados. Com base na cosmovisão Kaiowa, foi explicitado e recomendado que havia desvantagens e perversidades, que poderiam ocorrer com o uso inadequado de saberes escritos. Assim, o *ñanderu* (xãma)

orientava (e orienta) que qualquer papel não devia ser manuseado no momento em que estivesse chovendo, pelo fato de que *Ñandery ke'y* (Nossos Irmãos Protetores), que nos visitam através da chuva, não gostam do brilho negativo do poder das palavras escritas (*kuatia vera*). Na falta de tal respeito, estes seres são capazes de atirar (*otiri japi*) seus raios diretamente no brilho do papel, sendo possível atingir os indivíduos e famílias kaiowá inteiras. O alerta é que a lida com papel escrito deve ocorrer somente durante o dia de tempo bom, em que há brilho do sol (*paikuara rendy*), não podendo ser ensinada a escrita a ninguém exatamente ao entardecer e no pôr do sol. Nesses momentos, conforme a lógica educativa dos Kaiowá, nenhum ensinamento fica na cabeça, pois o sol, ao partir, chega a escuridão e dificulta a fixação da aprendizagem, seja oral ou por escrito. Além disso, o xamã recomenda que para aprender bem a escrita, o papel no qual foi escrita e copiada a letra pela criança não deve ser queimado, pois isto dificultará o aprendizado das crianças interessadas. Esses líderes religiosos evidenciam que existem almas (*ayvu*) que dependendo de seu patamar de origem do Cosmo, não aceitaria o brilho do papel escrito, o que é explicitado no momento em que as crianças não aprendem. Existem também as almas que são capazes de captar rapidamente o brilho da escrita (*kuatia vera*) e outros saberes, devendo por isso se preparar bem essas almas, batizando-as, para não serem comprometidas ao manterem relação com os saberes escrito e confrontarem com diversos saberes: do Kaiowá e o conhecimento escrito do não-índio (*karai*).

Neste sentido, o ensino da escrita ou a educação escolar foi entendido por algumas famílias como fonte de diversos saberes, prestígio e poder político dos não-indígenas. Mas seria possível se apropriar desses saberes a fim de buscar soluções aos seus interesses e problemas novos que envolvem a palavra escritas incluindo a ocupação de cargos que exigem escolarização. Mas essa modalidade de ensinamento não poderia ser feita pelo *tamõĩ* (avô), *jaryĩ* (avó), pais, mães, no seio de própria família extensa, conforme a lógica tradicional de educação kaiowá.

Paralelamente, entre os não-indígenas surgiam também dúvidas de que as crianças indígenas teriam capacidade de ler e escrever bem, argumentando que é muito difícil, sobretudo lidar com a palavra escrita, isto é, ler e escrever não faria parte do modo de ser e viver dos Kaiowá. Desse modo, os indígenas foram estigmatizados por esses discursos adversos. Mas diante da pressão e da nova situação complexa emergida, as famílias assentadas nas reservas decidiram liberar seus jovens para experimentar as atividades de

educação escolar fomentada e gerenciada pelos missionários. Assim, as lideranças de determinadas famílias, interessadas na educação escolar se renderam frente a um fato preocupante, que nunca tinha ocorrido no processo de transmissão de conhecimento dos Kaiowá.

Visto que a primeira escola da Missão foi instalada longe do espaço físico e do controle familiar, a sala de aula passou a propiciar um contato direto e mais freqüente entre as crianças e jovens de famílias distintas, o que antes ocorria esporadicamente, de forma diferente, por ocasião dos rituais religiosos e profanos. Assim, a preocupação era justamente a saída e a circulação de crianças pelas estradas, além do ajuntamento precoce de uma diversidade de crianças, com faixa etária e sexo distintos, longe do controle da família. Apesar de todos esses fatores, as famílias liberaram seus jovens.

Com o intuito de diminuir essa preocupação e garantir a educação na própria família, todos os dias, antes de ir à escola, de manhã cedo e ao meio-dia, os líderes das famílias sempre aconselhavam (e aconselham) rigorosamente suas crianças e jovens para que se comportem de maneira adequada na escola e durante o trajeto até ela. Ao retornar da escola as crianças também são ouvidas e interrogadas sobre seus comportamentos nas estradas e na escola. Com base nesses relatos, nas eventuais fofocas e reclamações ocorridas, indiretamente tentavam vigiar os mais novos. Assim, esse monitoramento, que já ocorria antes, passou a ser mais difícil. A princípio, as crianças deviam ir e voltar direto à/da escola, sob cuidados dos irmãos e irmãs mais velhos, sem dar atenção para outras crianças, isto é, não devia haver mistura (*jehe'a*) com crianças desconhecidas, para não haver contágio pelo estilo negativo (*teko laja vai*) das outras. Já na escola, elas deviam prestar muita atenção ao ver e fazer o ensinamento da palavra escrita pelo professor. Sendo assim, as crianças deveriam utilizar o tempo somente com aprendizagem da palavra escrita, e não se envolverem com brincadeiras à toa (*ñombojaru rei*) e tampouco falar palavras ofensivas, que poderiam causar brigas (*ñe'ê rei, ñaña*), isto é, o desperdício de tempo com palavras e palavrões à toa, atitudes consideradas negativas, que podiam levar a desentendimentos com as famílias de outras crianças. Essa preocupação ocorria e ainda ocorre hoje, porque na escola estudavam crianças de famílias diferentes, que não se conheciam, portanto qualquer comportamento e atitude inadequada na estrada e na escola poderia resultar em desentendimento, fofocas e briga entre as diversas famílias.

Nas sedes da Missão Evangélica Caiua nas proximidades de todas as reservas foram construídas muitas salas de aulas fechadas. Em cada sala ministrava um professor. No interior da sala, as crianças, com base na educação kaiowá, tentavam formar grupos separados, sentando-se bem próximos os irmãos, irmãs, primas e primos. Mas as posições das cadeiras geraram grande dificuldade de sentarem-se juntas. Durante o “recreio”, ou seja, o intervalo para comer merenda, as crianças aparentadas insistiam em permanecer sempre juntas, mas o próprio regimento da escola exigia coercitivamente a ocupação de cadeiras individuais, até que se preenchesse uma sala de aula de um professor, pois em cada sala podiam ficar no máximo 25 crianças. Dependendo do preenchimento da sala e das séries distintas, as demais crianças eram obrigadas a ficar em outra sala, sendo separadas bruscamente de seus irmãos e primos. Assim, a escola iniciou a misturar (*mbojehe'a*) crianças kaiowá e, além disso, estas com outras, não-indígenas, que eram os filhos dos *karai* que trabalhavam na formação de fazendas em torno das aldeias. No intervalo das aulas era obrigatória a participação em atividades de recreação comuns na escola de não-indígenas, como futebol, voleibol, cânticos, brincadeiras de roda etc.

Além disso, havia um aspecto marcante na escola, isto é, antes das aulas os alunos eram obrigados a participar de ritos religiosos do professor-missionário, fechando os olhos para ouvir uma oração feita por ele. Na seqüência, cantavam em coro dois ou três hinos evangélicos, em português e guarani, além do hino nacional.

O comportamento dos professores envolvia ainda com freqüência a punição rigorosa das crianças que não se comportavam de acordo com os preceitos morais da escola e dos missionários. Como nem todos os professores falavam o guarani, havia ainda uma outra grande dificuldade para as crianças: a língua. Os professores ministravam a aula em voz alta e o tempo todo gritavam, na língua portuguesa. Muitas vezes as crianças não entendiam algumas frases e eram obrigadas a repeti-las várias vezes, criando-se um clima de pavor entre elas.

Dessa forma, se apresentava na escola um profundo desrespeito à lógica educativa básica e às regras morais das famílias das crianças, estas sendo ensinadas a não se misturarem, não fazer brincadeiras. As punições que lhes eram feitas também geravam constrangimentos entre os alunos e as famílias. De fato, essas práticas etnocêntricas levaram à evasão de muitas crianças, assim frustrando o desejo das famílias de verem os

filhos alfabetizados ou “fazer o papel falar”. A desistência das crianças reforçou os preconceitos dos não-índios contra as famílias praticamente de todas as aldeias.

É relevante considerar que as famílias indígenas tinham posições específicas a respeito das atividades escolares desenvolvidas pelos missionários e agentes do Estado. Havia famílias que entendiam que a escola tinha apenas a função de ensinar a ler e escrever, não devendo punir as crianças e que a aprendizagem para a vida cotidiana deveria ser feita somente pela família, de modo tradicional. Havia outras famílias que não mandavam mesmo seus filhos para escola, por entender que ela era extremamente prejudicial, podendo modificar os costumes das crianças, alimentando valores imorais e negativos (*teko laja vai*). Contudo, a atuação de um modo geral dos missionários e agentes do Estado era pressionar as famílias, contra sua vontade, a mandarem a qualquer custo as crianças para a escola.

Em relação à alfabetização, a maioria das famílias compreendia que aprender a ler e escrever e entender o conhecimento possuído pelo *karai* passaria a dar prestígio e poder político. Porém, visto que encontravam muitos desafios e grandes dificuldades de ordem prática, as famílias reagiram, de modo que ao longo do tempo a escola foi discutida e refletida sob diferentes pontos de vista, de cada família extensa, as lideranças não sabendo como interferir na forma de trabalhar dos professores-missionários. O problema de evasão e a punição aplicada na escola pelos professores não-índios causavam muito constrangimento, e a manifestação contra essa pressão ocorreu de várias formas, como desistência da escola e isolamento dos agentes missionários, saindo as pessoas para visita (*guata*) a parentes por longos períodos e até mudança das aldeias, para changuear nas fazendas onde se encontravam parentes trabalhando. Assim, tentavam viver de modo relativamente autônomo, como era antes, se distanciando tanto do regimento das reservas quanto da escola dos missionários.

3.3 – A escola como instrumento político-econômico

Na década de 80, alguns membros de famílias extensas aliadas aos missionários e chefe de posto, depois de concluírem a 4ª série na escola das aldeias, foram encaminhados à Missão Evangélica Caiuá central, localizada na cidade Dourados, onde era oferecido o

curso de 5ª a 8ª séries. Assim, na época, para continuar os estudos de 5ª a 8ª séries e o 2º grau, os alunos eram obrigados a sair de junto de sua família e da aldeia, mudando-se sozinhos para morar em um local distante, por 04 anos. Naquele período, de quase todas as aldeias da região, foram selecionados 2 ou 3 alunos, ligados aos missionários locais, encaminhados para concluir o 1ª Grau e um curso bíblico na Missão.

Após os 04 anos de convivência com missionários e longe da família, ao concluir o 1ª grau esses indígenas retornaram às suas famílias, mas já na idade adulta e formados na escola missionária. A partir dali, procuravam ocupar um cargo de professor assalariado na aldeia, para isso recebendo o aval do “capitão”, dos missionários locais, e do chefe de posto. No começo da década de 90, a Funai intermediou o encaminhamento dos jovens de sexo masculino de cada aldeia à Escola Agrícola, localizada na zona rural do município de Amambaí. Esta Escola Agrotécnica oferece ainda hoje o curso de 5ª a 8ª séries de 1ª Grau, se apresentando como uma outra escola análoga, para alunos Kaiowá que tinham concluído até a 4ª série. O processo de seleção era diferente do da Missão. Uma vez os alunos indicados pelo “capitão” ou missionários, eles precisavam prestar uma prova escrita e uma entrevista, para garantir o acesso à vaga oferecida. Em decorrência disto, passou a haver alguma vantagem para outras famílias kaiowá nesse processo de escolha, pois os adolescentes selecionados não estavam necessariamente ligados aos missionários nem ao “capitão”. Mas integrantes da família e aliados do “capitão” também conseguiram ingressar na Escola Agrícola. Depois de concluir o curso e retornarem à aldeia, eles levavam vantagem, isto é, geralmente eram eles que assumiam os cargos. Nesse sentido, obviamente começou a surgir uma disputa e conflitos pelo poder de “capitão”, que era considerada uma garantia de indicar os parentes escolarizados aos cargos assalariados, visto como acesso aos recursos externos provenientes de órgãos públicos.

Diante desta situação, alguns desses poucos kaiowá portadores de 1º grau, apoiados pelo capitão e missionários foram os primeiros a ocupar os cargos de professor, lecionando na aldeia, inicialmente trabalhando na escola da Missão. Deste modo, toda a metodologia aplicada era a mesma promovida por não-índios. A maioria desses professores indígenas era imbuído de uma formação religiosa cristã, sendo ele (a) também ou um missionário ou auxiliar destes. Assim, as regras da Missão influenciavam quase toda prática pedagógica, como sempre.

No final da década de 1980 e durante a década de 90 e fim do século passado, esse modelo de escola foi discutido intensamente em inúmeros encontros de professores indígenas Guarani Kaiowá no MS. Algumas propostas foram elaboradas, a partir de apoios e intervenção de alguns não-índios vinculados a Ongs (CIMI, Comissão Pró-Índios, CTI entre outras) e pesquisas nas universidades, os quais pesquisavam educação escolar, cultura e história dos Guarani e Kaiowá. Como o antropólogo Thomaz de Almeida, (1991), o historiador Brand, (1996); o antropólogo Marques Pereira, (1998) ; o antropólogo Fabio Mura, (2002); a pedagoga Veronice Lossato, (2003): a pedagoga Adir Nascimento (2005), que procuravam entender e refletir sobre as diferenças entre o modo de ser e viver dos Kaiowá e dos não-indígenas.

A sugestão determinante que surgiu desses encontros foi que os professores fossem sempre indígenas. Em decorrência dessa discussão e reivindicação foram contratados pelas prefeituras alguns indígenas. Segundo Lossato (2003)

“Esta ação emergiu de antiga reivindicação do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá , das comunidades desta etnia e de outras instituições envolvidas com a educação escolar no contexto indígena, que ressaltavam a necessidade de um curso específico de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá. Esta solicitação foi assumida pelo governo estadual de Mato Grosso do Sul e veio ao encontro do projeto proposto pela Secretaria de Estado de Educação/MS, denominado “Educação Escolar Indígena: uma questão de cidadania”, o qual pretendia construir participativamente a política educacional da diversidade étnica, proporcionando o resgate da história e o fortalecimento da identidade dos povos indígenas, valorizando suas culturas. Vários encaminhamentos, desde 1995, foram direcionados para efetivação, através dos órgãos competentes, de um curso de formação específico para os Guarani e Kaiowá, que pudesse atender à demanda dos professores sem habilitação que atuavam em suas comunidades e outros para substituírem os não-indígenas. Em 1998, um Censo Escolar Kaiowá/Guarani revelava que havia 4.620 crianças e adolescentes de 05 a 14 anos matriculadas nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, nas 49 escolas de 23 áreas indígenas daquela etnia. Naquele ano estavam trabalhando nestas escolas, 159 professores, sendo apenas 79 Guarani/Kaiowá, dos quais só três tinham o magistério completo e quatro com o curso superior completo ou por completar, nenhum deles específico. A demanda seria de, aproximadamente, 200 professores indígenas desta etnia” Lossato, (2003).

Na década de 90 surgiu uma categoria: de “professor indígena Guarani Kaiowá”. Esses indígenas kaiowá eram justamente em grande parte os pertencentes à família do “capitão” e/ou seus aliados políticos e (havia convivido de perto com agentes da Funai e, principalmente, com a Missão Evangélica Caiuá. Aconteceu porém que estes indígenas eram em número insuficiente e por isto, junto com eles, nas aldeias, continuaram ministrando também professores não-índios.

Esta determinação de professores serem indígenas não significou grande mudança, pois o método e a cartilha, de fato, continuavam os mesmos. A diferença era que esses primeiros professores indígenas pertenciam a uma família da sua própria reserva ou proveniente de outra aldeia. Havia casos em que esse professor era enviado pela Funai e a Missão para outra reserva, em que não se encontrava nenhum parente, ele permanecendo vinculado somente aos missionários, “capitão” e chefe de posto da Funai, além de permanecer sob controle da secretaria da educação da prefeitura. Outro dado importante é que esses professores não tinham acesso direto aos familiares de seus alunos, assentados nas reservas. De fato, eles ajudaram pouco a diminuir o problema de evasão escolar e os problemas antigos da escola permaneceram. Portanto, as dificuldades em aprender a ler e escrever bem, ou seja, “fazer falar o papel”, continuaram as mesmas.

É importante destacar que a possibilidade de contratação desses professores indígenas foi uma reivindicação de lideranças de diversas famílias extensas, reunidas em assembleias gerais (*aty guasu*), uma forma de reunião da qual participavam todas as lideranças de famílias extensas que lutavam pelo reconhecimento, pelas autoridades, de suas terras tradicionais (*tekoha*), que haviam sido transformadas em fazendas²⁹. Ali, reivindicavam reiteradamente também soluções possíveis para resolver os problemas comuns que lhes atingiam, diretamente nas reservas e fora delas, nas áreas reocupadas, a partir da reivindicação das famílias, em litígio com fazendeiros. Entre as preocupações dessas lideranças, começou a aparecer também o ensino da escrita e os benefícios que a escola oferecia. Assim passaram fortemente a solicitar que seus professores fossem apenas

²⁹ Essa maneira de organização, as *aty guasu*, emergiu em 1978, a partir de uma reunião realizada pelo PKÑ (Projeto Kaiowa-Nandeva), na reserva de Pirajuy, para reunir os líderes (cabeçantes) de grupos de roças (*kokue guasu*), organizados por esse projeto. Naquela ocasião, representantes de famílias de Paraguasu manifestaram a preocupação para com a atitude hostil dos fazendeiros, que queriam expulsá-los de suas terras (ver Thomaz de Almeida, 2001). A partir daquele momento, a *aty guasu*, além de se constituir em assembleia de cada aldeia, passou também a ser um fórum geral dos Guarani e Kaiowa, de todo o Mato Grosso do Sul, realizada periodicamente, três ou quatro vezes ao ano.

indígenas, pertencentes à terra em que estava assentada historicamente a sua família. Os poderes públicos contra-argumentavam, apontando as impossibilidades impostas pela legislação: os professores deviam ser formados e não leigos. A proposta das prefeituras era a de encaminhar os professores não-índios formados. Mas as lideranças passaram a não aceitar mais a presença de professores não-índios, principalmente nas terras em litígio.

Esta solicitação passou a ser atendida somente na década de 90, com forte participação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) – o que será discutido melhor abaixo. Desta situação emergiu a contratação e atuação de professores indígenas nas reservas e também nas terras indígenas reivindicadas, em litígio.

3.4 - O movimento pela especialização de professores indígenas

Somente na década de 90 foi que passou a ser atendida a exigência de que os professores das aldeias fossem indígenas, a serem indicados pelas lideranças. Isto ocorreu quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) incentivou a realização de novas experiências no campo educação escolar. Os representantes desta instituição pensavam que o ensino escolar deveria ser mais adequado, discutindo e propondo um modelo de escola com atividades diferenciadas: as salas de aula nas aldeias teriam que ser cobertas com sapé, a fim de caracterizar a relevância da cultura indígena kaiowá, e os professores deveriam ser indígenas, escolhidos pela própria “comunidade” da aldeia. O CIMI remunerou ou contratou provisoriamente, por alguns meses, alguns membros de algumas famílias kaiowá, para experimentação, de modo a lecionarem com metodologia diferenciada, incluindo livros didáticos em língua Guarani e conteúdos relativos à cultura dos Kaiowá. Passou também a pressionar as Secretarias Municipais de Educação para assumir esse modelo de escola diferenciada e específica. Mas a Secretaria de Educação não aprovava este modelo, recusando-se a dar quaisquer recursos que pudessem manter o funcionamento dessa escola que seria diferenciada, inclusive dificultando a contratação de mais professores indígenas. Os agentes da prefeitura alegavam que estes não eram formados para lecionar, por isso não poderiam ser contratados. Isso dificultava muito o trabalho dos professores indicados pela “comunidade”. Com isto, os apoiadores acabavam se convencendo da necessidade de ceder às exigências das Secretarias de Educação. Mas o movimento de lideranças e professores indígenas continuou se fortalecendo e recebendo

apoios externos, em busca de um reconhecimento de escola indígena diferenciada e reivindicado mais recursos para a formação de professores indígenas, visto que ainda em 1993, a maioria dos professores Guarani e Kaiowá que foram contratados pela prefeitura, não tinha a 8ª série completa.

Frente ao movimento indígena Kaiowá, para atender às reivindicações, a Secretaria de Educação do Estado, em parceria com a Funai, Secretarias de Educação Municipais e as Universidades ofereceram um curso específico de capacitação em nível de primeiro grau. Este curso dava capacitação para os professores que eram fundamentalmente indicados pelos “capitães”, embora entendidos como uma escolha da “comunidade”. Os cursos duraram, em média, dois anos, mas o professor kaiowá continuava ainda leigo, do ponto de vista dos órgãos públicos de educação. A partir daí, o movimento começou a rediscutir e reivindicar um outro curso de magistério específico, em nível médio.

De fato, para dar continuidade à formação primária, e cientes da baixa escolaridade atingida, os próprios professores e lideranças indígenas passaram a reivindicar um curso de formação para segundo grau ou ensino médio diferenciado, pensando que assim se teria mais preparação para lidar com métodos de ensino e de conhecimento escrito. Esses professores adquiririam melhores técnicas para ensinar as crianças a “fazer falar o papel”. Outro fator importante era conseguir assegurar a continuidade de contratação dos professores Guarani e Kaiowá por parte das Secretarias de Educação dos Municípios, evitando assim a presença de não-indígenas nas salas de aula das aldeias.

Em decorrência dessas pressões indígenas, foi aceito para efetivação um curso elaborado e discutido há mais de 10 anos, juntos aos pesquisadores em educação indígena, sendo denominado Projeto “Ara Verá” (“Tempo Iluminado”), um curso que pretendia, e ainda pretende, introduzir um ensino diferenciado entre os Guarani e Kaiowa, do Mato Grosso do Sul, dando continuidade às experiências introduzidas pelo CIMI, anos antes. O “Ara Verá” teve início em 1999 e era um curso de capacitação específica para professores do segundo grau, que já estavam em sala de aula, isto é, em exercício. Foi organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, em parceria com os municípios, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ele terminou em 2002, formando 80 profissionais indígenas Guarani e Kaiowá³⁰. Porém, a reivindicação por avanços continuou, até que recentemente, com a

³⁰ Ver Lossato, 2003; Casaro de Nascimento, Meire, 2005.

criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), surgiu um curso de licenciatura indígena Guarani Kaiowá chamado “Teko Arandu”, que está atualmente no 2º ano de desenvolvimento.

A partir deste processo descrito, de fato foram construídas muitas escolas dentro das aldeias e terras retomadas e vêm sendo contratados muitos professores Kaiowá pela prefeitura. Na verdade, em quase todas as reservas e terras indígenas recuperadas a partir do movimento de reivindicação passou a existir, recentemente, uma Escola Pólo Indígena Municipal, instituída através de um decreto municipal, baseado nas leis federais como a Constituição Federal de 1988, LDB/96, e outros pareceres. A partir dessas leis e a face de mobilização de professores indígenas foi aos poucos transformada as escolas que eram salas de extensão das escolas municipais, subordinadas à Escola Pólo Urbano ou Rural em Escola Pólo Indígena diferenciada.

O Mato Grosso do Sul concentra hoje a maior parte da população sub grupo guarani do Brasil, dividida esta entre os Kaiowa e os Ñandéva. Segundo dados do sistema de informação da FUNASA, os Kaiowa e os Ñandéva do sul deste estado somam aproximadamente 45.000 indivíduos. Com os Kaiowa constituindo cerca de três quartos desse total, pode-se dizer que estamos considerando um universo populacional de aproximadamente 30.000 pessoas no lado brasileiro da fronteira (Ver Mura, 2008). Ver em anexo, a relação das escolas indígenas Guarani e Kaiowá até 2005, além de números dos alunos indígenas no censo oficial da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.

Esta Escola Pólo indígena criada, continua sendo mantida pela secretaria municipal de educação, mas a direção e coordenação internas hoje são ocupadas pelos próprios professores Kaiowá, tendo como função monitorar e gerenciar as atividades de outros professores indígenas espalhados nas salas de aulas na aldeia.

Segundo o (PPPs) Projeto Político Pedagógico e regimento da referida escola, em anexo. A escola indígena focalizada oferece o ensino de 1º ano a 5ª ano no primeiro ciclo e na seqüência é oferecido o curso de 6º a 9º ano que são semelhantes o curso oferecido pela escola da cidade, mas as atividades pedagógicas são entendidas pelos professores indígenas e não-indígenas envolvidos como ensinos bilíngües, diferenciadas, seriam embasadas na lógica da interculturalidade, por essa razão, é expressamente compreendido como

construção de curso diferenciado e específico de séries iniciais e ensino fundamental, sobretudo, pelos pesquisadores não-indígenas *karai* em educação escolar indígena.

É importante destacar que as salas de aula ou escolas existentes dentro de todas as Terras Indígenas foram transformadas em escola indígena, antes eram subordinadas aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), às administrações e regimentos de Escolas-Pólo municipais, localizadas foras das Áreas Indígenas, no meio urbano ou rural.

Em geral estas (PPPs) eram baseadas em modelos de escolas antigos, que atuavam na orientação de lógica colonial, impondo métodos e valores da sociedade ocidental dominante e etnocêntrica. Além disso, na escola os professores indígenas não atuavam com liberdade, pois tinham que ficar sob o comando dos diretores e coordenadores não-índios da Secretaria de Educação municipal.

Hoje, todos militantes não-índios e próprios professores indígenas acreditam que estão transformando a estrutura de escola antiga em de educação escolar indígena. Mas na visão de lideranças de famílias extensas há ainda muitas dificuldades de se entender essa mudança e diferença na relação entre educação escolar antiga e educação escolar indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural.

É relevante ressaltar que muitas mães dos alunos se queixam com frequência de atividade da escola, ao ver e ouvir o comportamento violento e imoral de alunos (as) no espaço da escola e na estrada. Veja a seguir o depoimento mais comum que ouvi sobre o trabalho do professor.

“Umi professor no mbo ‘e porãĩ mintá-pe, upeagui umi alunos itavy tavy, iñerei eterei”...

O professor não ensina bem às crianças, por isso esses alunos não aprendem se comportar adequadamente, só falam as frases negativas e ofensiva...

A posição de alguma mãe em relação ao comportamento negativo das crianças no espaço escolar, não culpa o professor da escola, mas a culpa diretamente a mãe e o pai. Por não ter aconselhado com frequência aos seus filhos (as) a não brigar e reproduzir os palavrões. *“Isy há itua noñemoñei eterei itayra-pe upea gui umi mintá escola-pe há tapere oñotentá, ojoja’o, oñonumpa avei...”*

A mãe e o pai não aconselham bem ao seus filhos por isso na escola e na estrada eles procuram encrenca, se chinga e briga muito...”

Por fim, é importante destacar que até hoje escolas de 1º a 5º ano se encontram em funcionamento na área de jurisdição da (MEC) Missão Evangélica Caiuá, mesmo que a escola localizada na (MEC) é extensão de escola pólo indígena, mas atividades educativas permanecem sob domínio de missionários, dando a continuidade de desenvolvimento de a educação evangelizadora dominante.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar essa análise sobre o processo de colonização do território Guarani kaiowá de MS, com base na narração dos indígenas e memória das famílias Kaiowá que sofreram diretamente essa dominação, podemos concluir que os agentes indigenistas oficiais (SPI e FUNAI) ignoraram a forma tradicional indígena de ocupar o território. Por isso foram delimitadas, entre 1915 e 1928, oito (8) pequenas áreas denominadas “Reservas Indígenas” ou “Postos Indígena” com intuito de agrupar algumas famílias retirando-as de suas terras tradicionais (*tekoha*). Isto efetivamente contribuiu para liberar o território Kaiowá (*tekoha guasu*) para os colonos e fazendeiros não-índios, em decorrência da colonização de território guarani. A disputa pela posse da terra entre os indígenas e os fazendeiros, que perdura até hoje, foi assim fomentada pela própria atuação do Estado.

Foi o Estado, através da agência indigenista, que começou a criar formas para juntar e assentar as famílias indígenas dentro dessas reservas; e que instituiu autoridades que lhes ajudariam na tarefa de vigiar e controlar os indígenas. Tais autoridades, denominadas “chefe de posto” e “capitão indígena”, tiveram como função atuar como intermediários junto aos indígenas.

Sob o nome de proteção aos dos índios foi instituído um regimento único e homogeneizante, totalmente alheio às famílias Kaiowá que viviam de maneira tradicional no MS. Com base nessas normas e em práticas estabelecidas, o SPI assumiu o poder de administrar as famílias extensas Kaiowá assentadas nas aldeias/reservas.

Pode-se afirmar que cada aldeia/reserva delimitada se constituía em um espaço vigiado e controlada permanentemente. Era como se fosse uma instituição total, um presídio ou manicômio nas imagens descritas por Goffman (1974), atualizadas por alguns antropólogos para descrições etnográficas no Brasil de unidades administrativas da política indigenista (Oliveira, 1988). Tratava-se de um lugar restrito, planejado para disciplinar, controlar e dominar os indígenas, conforme os interesses dos não índios. De fato essas práticas, não tinham e não têm como objetivo proteger o modo de ser, viver e os interesses dos indígenas, mas dominar e controlar, no caso específico dos Kayowá dificultar a sua permanência e circulação pelo território, sobretudo evitar o retorno à sua terra tradicional.

Criou-se uma subordinação da autoridade do capitão diretamente ao órgão indigenistas e as suas finalidades de atuação. Em decorrência dessas alianças algumas famílias permaneceram nos cargos de liderança (capitão, política partidária e professores indígenas), que continuam a manter até os dias atuais. A história dos conjuntos de família extensa Kaiowá a partir da demarcação das reservas tem sido marcada pela figura dos capitães e missionários.

Os capitães indígenas nomeados passaram a mediar todas as relações entre as famílias extensas que viviam nas reservas e o órgão tutelar. O órgão indigenista atribuiu à figura do capitão um status de liderança sobre todas as famílias assentadas na aldeia, o que é um equívoco porque o Kaiowá é um povo onde a organização política se dá por estruturas não centralizadas. O órgão do Estado desrespeitou as múltiplas formas de liderança operantes dentro de cada família extensa.

O cargo de capitão foi desempenhado por diferentes pessoas, principalmente por aqueles líderes que se mostraram receptivos ao órgão tutelar e que eram membros das primeiras famílias localizadas nas reservas. Com a instituição de cargo de capitão iniciou-se uma feroz disputa entre as famílias assentadas na mesma aldeia. Durante o século XX a história dos capitães foi sendo uma seqüência de disputas acirradas entre as famílias extensas Kaiowá e e violências diversas cometidas praticamente em todas as reservas e terras recuperadas. O cargo do capitão foi ao, mesmo tempo aceito, combatido e disputado¹.

Cabe salientar que o reconhecimento do capitão pelos órgãos públicos é, no entendimento das famílias Kaiowá, um cargo que oferece muitas vantagens advindas de diversas fontes. Como o recebimento de taxa comunitária da usina de álcool (ao liberar os homens para trabalho). O capitão igualmente tem mais poder para indicar integrantes de sua família para cargos assalariados – professor, agente de saúde. Ele pode também estabelecer uma aliança com políticos municipais, estaduais e federais. Além disso, o capitão atualmente tem acesso direto ao organismo civil, militar e federal, contando com a força policial para manter a “ordem” nas aldeias. Assim ele se sobrepõe aos seus adversários políticos.

Diante do fato as famílias não representadas pelo capitão, às vezes fazem manifestações e fofocas contra ele, pedem com freqüência por meio de documentos escritos a sua exoneração e reivindicam novas eleições aos agentes indigenistas. As

famílias adversárias fazem também manifestações em grupo contra os atos de violência e prisões comandadas pelos capitães.

Face à situação de conflito e disputa nas reservas, nas últimas décadas foi fomentada pelos agentes da Funai a eleição para o cargo de capitão, sendo esta uma nova forma de assumir o poder. Este tema gerou um novo perfil para o preenchimento do cargo e divide a opinião entre as famílias..

Os candidatos precisam apresentar um novo perfil para a função de capitão. Hoje a função de liderança-capitão passou a ser exercida por indígenas caracterizados como políticos, que se comunicam em guarani e em português, e são escolarizados. É o perfil de pessoa almejado por algumas famílias e repudiado por outras. Tal fato tem gerado muitos conflitos sangrentos em todas aldeias, como ocorreu na Aldeia Limão Verde em 2005 e Porto Lindo em 2006¹. Enfim, diante do conflito descontrolado ocorrido, a Funai decretou em 2008 que não reconhece mais a um capitão, mas sim as lideranças tradicionais de cada família extensa. O efeito deste decreto merecerá ser analisado, uma vez que este assunto ainda não foi discutido amplamente entre agentes da Funai e os líderes políticos de cada família extensa Kaiowá.

Diante do fato surgem entre os Kaiowá argumentações variáveis e divergentes em relação ao cargo de capitão. Os membros de algumas famílias argumentam que o capitão foi importante na aldeia para intermediar a “problema” da violência interna. O capitão também teria necessidade de estabelecer contato com agentes dos órgãos públicos, fazer viagens, manter comunicação dentro e fora da aldeia. Por isso a habilidade de falar português e escolarização seriam pré-requisitos para a função de capitão. Enquanto que outros integrantes das famílias extensas contradizem o fato, entendem que o cargo de capitão deveria acabar, uma vez que capitão-professor estaria sendo muito esperto e até enganador “*iletrao*”. Visaria somente interesse pessoal, não lutaria pelo interesses de todos, principalmente dos líderes novos. Estes defendem que as lideranças idosas e o capitão antigo deveriam trabalhar juntos para discutirem os interesses de todos. Mas de fato, foi constatado que hoje a maioria de capitão das aldeias e terra recuperada é kaiowá escolarizado e/ou professor que ocupa uma função múltipla.

Seja dentro da aldeia ou fora dela a figura do “capitão indígena” e chefe de posto da Funai, além de instaurar um elemento novo no sistema de liderança indígena, estabeleceu uma forma de relacionamento coercitivo e violento. De fato este novo sistema de liderança

ignora a autoridade de cada família extensa Kaiowá. Claramente desde a instituição dessa figura, ela foi sendo como um facilitador do projeto de dominação etnocêntrico e autoritário do Estado Nacional.

Outros organismos que passaram historicamente a ter influência sobre a vida do Kaiowá foram as igrejas protestantes, que se instalaram nas proximidades das reservas, utilizando basicamente três mecanismos para interferir na vida dos indígenas: evangelização, educação escolar e saúde. Fica claro que agentes missionários e indigenistas defendem até hoje que a escolarização e evangelização seriam o único meio para chegar a uma vida ideal. Somente o indígena que ocupa um cargo assalariado alcançaria prestígio e valor, poderia “ser alguém na vida”. Por conta dessa forte persuasão externa desenvolvida nas reservas, algumas famílias extensas passaram a manter relação estreita com a instituição religiosa e o sistema de educação escolar oficial.

No contexto atual há um amplo conjunto de possibilidades à disposição das famílias Ava Kaiowá, sendo possível encontrar tanto famílias ligadas às escolas e diversas igrejas (como prebisteriana, pentecostal) quanto famílias subordinadas às práticas desenvolvidas pelo xamã *ñanderu*. Ainda existem as novas gerações pertencentes a unidades heterogêneas, que se organizam em grupos no final de semana, participando de bailes, consumindo bebidas alcoólicas, perambulando durante a noite pelas aldeias e ao mesmo tempo participando de modo transversal de todos os eventos profanos e religiosos.

Estas situações adversas proporcionam o desenvolvimento de modo de ser específico para cada família e grupo de nova geração, com a possibilidade de indivíduos circularem transversalmente por todas estas situações. Esta complexidade de atitudes e comportamento indica que a totalidade de famílias Ava Kaiowá definem um modo de ser múltiplo (*teko reta*).

Deve ser levado em conta, porém, que, embora a maioria dos idosos Kaiowá considere essa situação como problema, a diversidade de ser e o estilo (*teko laja*) não implica na fragmentação da unidade étnica, nem na tendência a abandonar uma ou outra maneira de ser. Pode-se observar que a exigência Ava Kaiowá de opor grupos e famílias entre si, garantindo assim a autonomia de cada uma, permite às famílias extensas articular todos esses fatores combinados, o que constitui uma importante característica desse tipo específico de organização social e política.

Embora partindo de pressupostos diferentes, as relações entre as aldeias continuam se definindo a partir de pressões morais exercidas pelas práticas de diálogo e conselho (*ñemoñe'ê*), que giram em torno da contraposição entre (*teko porá*), isto é, um modo correto de se comportar, e o (*teko vai*), considerado inoportuno. Outro fator importante: exclui-se desse jogo de relações e contraposições, os não-indígenas ou (*karai*). O modo de ser múltiplo ou (*teko reta*) exclui em sua definição o (*karai reko*), o modo de ser dos não-índios.

A maioria das famílias Ava Kaiowá consideram que os conhecimentos centrais para a própria vida Kaiowá não podem ser ensinados pelos não-indígenas, que vivem em uma outra cultura (*teko*), que é o *karai reko*. Por essa razão, é relevante considerar que até hoje a família extensa não depende da escola e do papel escrito (*kuatia ñe'e*) para educar suas crianças a ser Ava Kaiowa. Para ser Ava Kaiowá as crianças aprendem vivendo com os membros parentes, educadores exclusivos da família.

A maior parte das atividades educativas Kaiowá, dos valores, das crenças e dos rituais até agora descritos, embora com certas nuances impressas pelas famílias extensas, a rigor permanecem até hoje, unidos com outros saberes e práticas complementares, apropriadas pelos Ava Kaiowa no correr da história de contato com as outras famílias e as práticas culturais dos não-índios *karai*.

Cada família Ava Kaiowá é uma instituição social que possui vários educadores eficazes ou professores exclusivos, responsáveis por ensinar com eficácia a sua tradição às crianças, socializando entre os integrantes neófitos o modo de ser e viver. Portanto seria totalmente equivocado argumentar que uma instituição burocrática externa a essas famílias, como o sistema de escola homogeneizante, oferecido pelo Estado possa substituir esse papel de educador de cada família.

Ao descrever as partes da minha experiência vivida como membro de uma família extensa Kaiowá e com base na literatura etnográfica e historiográfica sobre o Guaraní Kaiowá, pude considerar que tanto o conjunto de famílias extensas observado na aldeia Sessoró quanto da terra recuperada Jaguapiré ambas basicamente são composta por unidades multifamiliares, as quais são configuradas a partir de contato estreito com a diversidade de ser e estilo comportamental de integrantes de outras famílias no mesmo espaço em que se encontram assentadas. Estas famílias vivem relativamente de maneira

relativamente similar aos seus antepassados, pois, como seres históricos não são estáticos, mudam com o tempo e espaço, interagindo em condições históricas diferentes.

Entre o modo de ser antigo, *o(teko ymanguare)*, e o modo de ser atual (*teko pyahu*), existe tanto continuidades quanto mudança, o que não significa, porém, que os Ava Kaiowá deixaram de ser indígenas, mas que apenas cada família constrói o seu perfil e estilo específico (*teko laja kuera*) em um espaço e tempo distintos.

É impossível e indesejável para as famílias Kaiowá ser e viver como não-indígenas (*karai*), assim como voltar ao modo de ser antigo. Uma vez que os Kaiowá se adaptam continuamente às condições do presente, isto faz deles pessoas e famílias contemporâneas, e não mera reminiscência do passado. Sendo assim a argumentação sobre resgatar a cultura e viver exatamente como era antes, acaba por gerar dúvidas e inquietações nos próprios indígenas.

É fundamental ressaltar as estratégias heterogêneas que as famílias indígenas suscitaram desde os primeiros contatos interétnicos duradouros, ocorridos no final do século XIX, ao trabalhar na extração da erva mate e na instalação de fazendas. Na seqüência tais famílias foram se assentar nas aldeias e outras lutaram pela recuperação de suas terras de ocupação tradicional.

A análise da história do conjunto de famílias Ava Kaiowá aqui abordada demonstra que fundamentalmente elas próprias são os principais protagonistas e autores das escolhas necessárias no sentido de atualizar seu modo de ser à realidade por eles vivenciada. Esse processo histórico levou, por um lado, à manutenção de muitas práticas rituais e formas de educar que constituem os elementos centrais da vida indígena, enquanto que, por outro, possibilitou a incorporação progressiva de fatores e elementos culturais complementares.

Em relação às atividades de educação escolar que antecederam a escola indígena conclui-se que, historicamente, todas as salas de cursos de extensões introduzidas nas aldeias Ava Guarani Kaiowá foram subordinadas ao (PPP) Projeto Político Pedagógico da Escola Pólo Rural até meados de 2000. Com base nas práticas observadas nas referidas escolas é possível dizer que o modelo de escola integracionista foi introduzido nas reservas para atender claramente os interesses dos agentes neocoloniais, os quais estão envolvidos nas instalações de fazendas e cidades no atual de Estado de MS. Esta lógica de escolas

integracionistas foi somente rompida e em parte questionada com a nova Constituição Federal em 1988.

No tocante a discussão específica sobre educação escolar é relevante observar que algumas mudanças significativas vem ocorrendo nos últimos 20 anos. Particularmente após a promulgação de Constituição Federal surgiram leis, portarias e pareceres relativos à educação escolar indígena que romperam, pelo menos no papel, com esse paradigma de educação escolar integracionista e homogeneizante.

Outro fato importante identificado é que esses direitos indígenas garantidos na CF/88 permitiram que os movimentos indígenas tivessem uma atuação mais intensa na década de 90. No Mato Grosso do Sul emergiu o movimento de professores e lideranças Guarani e Kaiowá, fundamentado nessa legislação e em suas operacionalizações, e começou a reivindicar reiteradamente a criação de uma educação escolar indígena. Decorre daí que as prefeituras a partir de 2000 investiram numa tentativa de transformação das salas de aulas em Escola Pólo Indígena diferenciado e bilíngüe.

A maioria dos cursos que a escola indígena oferece correspondem às disciplinas de um ensino regular oficial, da 1ª até a 9ª. série, com a diferença de ter como matérias suplementares a língua Guarani, prática de artesanatos e rituais profanos (*guachire*), religioso (*jeroky*) e alguma história indígena fragmentada. Matérias estas sobre as quais é dada muita ênfase, visto que objetivo é valorizar a tradição Guarani e Kaiowa. Todas estas disciplinas são incentivadas e monitoradas por professores indígenas e também não-indígenas.

A partir destas pressuposições, as disciplinas específicas oferecem aulas “práticas” de (*jeroky*), como dito, dança cerimonial, e (*guachire*) dança profana, bem como de narração de conhecimentos religiosos, para as quais são formalmente convocados alguns Kaiowá mais idosos (as) ligado à família de professores, o qual se apresenta como trabalho formal do pajé ou xamã (*ñanderu*) Nessas ocasiões exige-se coercitivamente dos alunos indígenas, enquanto alunos do curso regular, que presenciem e eventualmente participem dessas práticas. Argumenta-se que assim estaria revalorizando e resgatando os conhecimentos tradicionais, as crenças, a língua, os rituais, as danças profanas, por meio de atividade formalizada na escolar. O que segundo o (PPP) projeto político pedagógico básica da escola indígena, proporcionaria um mais adequado modo de ser Kaiowá (*kaiowá reko*), tentando realizar uma unificação e homogeneização de rituais religiosos e profanos.

Estes últimos seriam ministrados formalmente só por um rezador xãma (*ñanderu*) de uma família extensa, de modo muito diferente do que ocorre nos eventos religiosos realizados culturalmente em contextos das famílias, onde os rituais sagrados são realizados diante de uma demanda específica, como o batismo de crianças *mitã mongarai*, reza para curar, etc.

Estas modalidades de encenação de rituais no espaço escolar agradam algumas famílias e desagradam outras, ainda produzem entre as famílias uma situação de constrangimento e dividem opinião a respeito, uma vez que entre os rezadores (*ñanderu kuera*) e famílias também há rivalidades históricas e disputam de poder político e xamanístico. Muitas vezes as famílias acusam seus adversários de feiticeiro maléfico e rezadores falsos.

Como já foi evidenciado sobre a introdução de primeira escola nas aldeias, conclui-se que na proximidade de todas as aldeias Kaiowá delimitadas de MS, as escolas de séries iniciais foram instituídas por intermédio de Missão Evangélica Kaiowá em diferentes períodos.

No caso da aldeia Sassoró instalada em 1968 esta primeira escola introduzida pelos missionários continua até hoje em pleno funcionamento. De forma similar, a anterior hoje é apoiada pela Prefeitura Municipal de Tacuru. Nos últimos dois anos, esta passou a ser uma extensão de escola “pólo indígena”. Isto de fato ocorreu, após longa discussão contraditória que emergiu durante o processo de criação de Escola Pólo Indígena em 2006, envolvendo a coordenação dos missionários, lideranças e professores indígenas e secretária de educação municipal, visto que os missionários da escola pretendiam que permanecesse vinculada a Escola Pólo Rural como era antes.

Importa observar que desde as séries iniciais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos missionários-educadores não-índios na referida escola da sede da Missão, permanecem iguais as praticadas nas escolas oficiais das cidades. Metodologia, materiais didáticos, avaliação, língua e exigência de higiene física. Essas práticas pedagógicas comuns até hoje não levam em consideração a especificidade de cultura e da língua dessas etnias, como consta no regimento e no (PPP) atual da escola indígena.

Com base no fato observado é possível considerar que a Escola Pólo Indígena municipal, descrita tanto da aldeia Sassoró quanto da terra indígena recuperada Jaguapiré, se encontram em um processo de construção com características diferenciadas do (PPP) Projeto Político Pedagógico. Embora o poder público municipal de Tacuru tenha

reconhecido oficialmente a sala de aula como escola pólo indígena e aprovado a administração burocrática da escola pelos próprios indígenas, muitas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores apresentam características similares às práticas comuns de escola anterior não-indígena. Como os professores permanecem subordinados e sob controle dos agentes da secretaria municipal de educação e horário de trabalho; com o ajuntamento/homogeneização de crianças de idade e sexo diferentes; com o tempo de conclusão de seriação comum e a escola fica ainda distante do controle da família. De fato até o momento houve pouca mudança. Neste sentido, é importante observar que na implementação inicial de projeto político pedagógico diferenciado transparece ainda enorme dificuldade para respeitar e complementar a especificidade de tradição de conhecimentos e a instituição educativa das próprias famílias Kaiowá.

As narrações de lideranças de famílias Kaiowá de diversas aldeias de MS permitem afirmar que as atividades pedagógicas diferenciadas das escolas indígenas, como rituais profanos e religiosos Kaiowá, são comentadas e dividem a opinião e posição entre as lideranças das famílias extensas. Algumas destas atividades escolares são entendidas pelos integrantes da maioria das famílias como ensino caricato e instável, cujo efeito é insuficiente ainda para valorizar aspectos culturais Kaiowá. Consideram que não atendem adequadamente as demandas atuais e os interesses reais de cada família e dos alunos. Algumas famílias ligadas aos cargos assalariados das escolas e aliadas consideram relevantes e defendem os rituais profanos e sagrados, superficiais e fragmentados nas escolas. Há famílias ainda em que isso não suscita nenhum comentário, pois não tem uma crítica a respeito. Visto que a maioria das atividades de educação escolar indígena não levam suficientemente em consideração as concepções e lógicas educativas específicas de modo de ser múltiplo (*teko reta*) da família Kaiowá do Estado de Mato Grosso do Sul.

Importa considerar que nas aldeias existe tanto instituições escolares e familiares que agregam conhecimentos para as crianças. Por um lado, essas crianças são imbuídas fundamentalmente de educação específica fomentada pela sua família extensa de origem. Por outro lado o sistema de educação escolar indígena oficial de cada aldeia tem dado continuidade a atividades anteriores, como a alfabetização, visando ensinar ler e escrever (*japo kuatia ñe'e*), ao mesmo tempo que realiza também socialização e integração *mbojehe'a* das crianças de forma homogênea, exigindo dos alunos um conhecimento, comportamento e vestimentas similares aos alunos da escola comum não-indígena. No

contexto atual as crianças Kaiowá circulam entre dois sistemas de educação distinta e dessa ambivalência emerge uma disputa contínua entre famílias Kaiowá e escola pela educação das crianças.

No seio de cada família extensa as crianças estão sempre aprendendo na prática, seja ouvindo as histórias sagradas e as experiências e os saberes comprovados dos antepassados, seja aprendendo os saberes produzidos no presente, participando na organização dos rituais e nos afazeres diários. Portanto, a aprendizagem é algo que ocorre de maneira contínua e contextualizada, claramente não dependendo somente de educação escolar.

No entendimento da família Kaiowá a escola se constitui como uma instituição externa, tida como complementar de sua educação (verdadeiramente diferenciada), não algo para ensinar-lhes o modelo de vida ideal, como decorre de algumas de suas práticas. A função dela é somente ensinar as crianças interessadas a ler, escrever e contabilizar. Os educadores das famílias extensas conhecem as metodologias desse ensino escrito e não estão interessados em aplicar tais técnicas no âmbito de sua família.

É importante ressaltar também que para uma determinada família vinculada ao cargo de professor (a) o tema de ler, escrever e contabilizar, assim como assegurar a continuidade de estudos, se torna necessidade cotidiana, exatamente para garantir no futuro um cargo assalariado a criança. É significativo destacar que muitas vezes um integrante dessa família extensa já tomou iniciativa de ensinar escrita às crianças no seio da família. Assim esta atividade de ensino novo incorporado é realizada de forma complementar da escola, como aula de esforço.

Deve-se destacar também que no espaço escolar indígena observado, além de apresentação das práticas rituais religiosas e profanas, são praticados também outros tipos de músicas, danças típicas regionais e nacionais que são fomentadas pela escola. No espaço escolar indígena são desenvolvidas, normalmente no final de semana as atividades esportivas como futebol “torneios” etc. Na sequência ao anoitecer podem-se ainda fazer bailes, continuando a tocar músicas diversas como forró, chamamé, rock, associado aos rituais profanos como dança *guachire*, etc. Para isso professores (as) e alunos (as) que estão com idade de 14 e 18 anos, utilizam “som” (isto é, os aparelhos de DVD, caixa de som amplificada e microfone, os quais muitas vezes são recursos para-didáticos da própria escola indígena). Diante das situações descritas, muitas integrantes das famílias concordam

com os fatos e participam normalmente desses eventos, enquanto que muitos líderes e membros de outras famílias discordam, criticam e se sentem desrespeitado e ofendidos pelos atos fomentados pela escola. Embora as intenções do (PPP) Projeto Político Pedagógico de escola indígena sejam boas, ao querer reforçar as tradições Kaiowá, porém algumas dessas atividades acabam por criar um clima constrangedor face aos procedimentos usuais das famílias extensas.

Por motivos culturais não criticam diretamente e nem respondem de modo agressivo os atos observados no âmbito escolar, visto que culturalmente é considerado imoral reagir com raiva. Mas algumas vezes as atitudes das escolas e professores indígenas, sobretudo os eventos rituais e esportivos descritos anteriormente, acabam ofendendo e magoando muitos líderes das famílias extensas e em consequência alguns alunos indígenas não participam destes eventos. Uma parte dos alunos faz por obrigação coisas que algumas crianças não poderiam e nem deveriam realizar no seio da família, em virtude de proibições familiares e regulamento tradicional da religião de cada família.

Outro fato interessante que emergiu com a escola indígena é o monitoramento do comportamento do professor (a) indígena dentro e fora da escola. Os professores são avaliados rigorosamente tanto pelas crianças quanto pelas famílias. Tais processos de avaliação sempre levam em consideração o comportamento (adequado ou inadequado) e a posição política do professor. Muitas vezes, dependendo de comportamentos diversos, infrações, atos e discursos políticos do professor, algumas famílias estabelecem como tema de discussão como deve se comportar um professor Kaiowá.

Por exemplo, se professor (a) Kaiowá anda praticando atos imorais do ponto de vista do Kaiowá, (beber e brigar com frequência, falar palavrões, trair esposos (as), “namorar”, etc) no interior da aldeia, fora da escola passa a ser um alvo de fofoca, que termina sendo denunciado à secretaria de educação, na seqüência perdendo o prestígio e o cargo. Na vida cotidiana é possível a um (a) professor (a) indígena agradar uma família e desagradar a outra, a estas últimas sobretudo se ele (a) pertence a uma família rival do capitão, de uma igreja ou de um xamã (*nãnderu*), e ainda pode ser subordinado ao grupo de família dos eventos festivos como baile, forró etc.

É interessante considerar que entre os conjuntos de famílias extensas Kaiowá interessadas em escola há consenso quanto a manter essa exclusividade étnica, (*Ore Ava Kaiowá reko*), e administrar os saberes e as técnicas por eles produzidos. Contudo as

famílias exigem da escola saberes eficazes e ferramentas apropriadas para terem como instrumentos de luta. O mais almejado e requerido é “fazer falar o papel” (*moñe’e kuation*) e “fazer a palavra do papel”, (*japo kuation ñe’ê*). Mas é fundamental observar que os membros das famílias indígenas interessadas estão bem cientes que as atividades das escolas existentes são insuficientes. O sistema de escola oficial implementada é ainda inadequado à cultura específica da família Kaiowá, não condiz com a realidade indígena. Uma vez que adolescente Kaiowá consiga (“fazer falar o papel”) nas séries iniciais, é preciso ainda continuar estudando nas cidades, distante da família e da aldeia, isto implicando um afastamento da família. Por isso a maioria dos membros envolvidos não continua seus estudos, no que ficam frustrados.

Enfim considera-se que em decorrência da presença do avanço da tecnologia, com a ampla difusão e uso de computador, internet e outros aparelhos sofisticados nas escolas, aldeias e entorno, surgem outras curiosidades e novas exigências por parte das famílias indígenas para se apropriarem adequadamente a esses recursos tecnológicos. Coloca-se, assim, em evidência a necessidade e a urgência de repensar as atividades das escolas indígenas em vigor e reproduzir constantemente um novo (PPP) projeto político pedagógico que leve em consideração todos estes fatores. Desse modo, é entendido que esta escola indígena nas aldeias deve atender as demandas reais das famílias interessadas, não deve ter o papel somente de caricaturizar e julgar os elementos culturais apropriados e resignificados pelos Kaiowá. Deve-se ao contrário, estar a serviço de diversidade de ser e de viver de cada família extensa contemporâneo (*Ava kuera reko reta*) o “modo de ser múltiplo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA DA SILVA, Alexandra. 2007. *Mais além da 'aldeia': território e redes sociais entre os Guarani do Mato Grosso do Sul*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/MN/UFRJ.

_____. 2005. Relatório antropológico de levantamento preliminar de áreas Guarani reivindicadas na margem esquerda do rio Iguatemi (MS). Brasília, FUNAI, 2005. mimeo.

BARTH, Fredrik. 2000a. “A análise da cultura nas sociedades complexas”. In Fredrik Barth (organização de Tomke Lask), *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

_____. 2000b. “Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades”. In Fredrik Barth (organização de Tomke Lask), *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

_____. 1987 *Cosmologies in the Making. A Generative Approach to Cultural Variation in Inner New Guinea*. Cambridge: Cambridge University Press..

_____. 1993. *Balinese Worlds*. Chicago: The University of Chicago Press.

BOURDIEU, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

_____. 1987. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP.

BENITES, Tonico. *Mbo'e kuatione nemo'ne'ê ha japo kuatione'ê (Fazendo o papel falar e produzindo sua fala)*. Monografia apresentada ao Curso Normal Superior - UEMS. 2003.

BARBOSA DA SILVA, Alexandra & COLMAM, Vitor, 2005, Programa Kaiowá e Nandeva Ampliado (PKNÃ) para gestão territorial em Terra Indígena de Kaiowá e Nandeva de Mato grosso do Sul. FUNAI, Brasília, mimeo.

BRAND, Antonio. 1997. *O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowa/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra*. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. Porto Alegre.

_____. 2001. “Os Kaiowa/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a ‘entrada de nossos contrários’”. In CIMI, Comissão Pró-Índio, MPF (orgs.), *Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena.

CARVALHO, Raquel A. de – 2004. *Os Missionários Metodistas da Região de Dourados e a Educação Indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928 - 1944)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba.

ELLIOT, J. H. 1848. “Itinerário das viagens exploradoras empreendidas pelo Sr. Barão de Antonina para descobrir uma via de comunicação entre o porto da villa de Antonina e o Baixo-Paraguay, na Província de Mato Grosso”. *Rev. Inst. Hist. Geog. Bras.* 10. Rio de Janeiro

ESTIGARRIBIA, A. M. V. 1928. Relatório da Inspeção do Estado do Mato Grosso. SPI, Documentação do Museu do Índio, Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel. 1977. *Vigiar e Punir. O nascimento da prisão*. Petrópolis. Vozes.

FERREIRA, Mariana K. L. *Da origem do homem à conquista da escrita*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo

GRUNBERG, Georg. 1991. “Por que os Guarani Kaiowa estão se matando?” In *Tempo e Presença*, nº 37.

GADELHA, Regina M.A.F. *As missões jesuíticas do Itatim: um estudo das estruturas sócio-econômicas coloniais do Paraguai (séc. XVI e XVII)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

GOFFMAN, Erving – *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

HANNERZ, Ulf. “Fluxos, Fronteiras, Híbridos: Palavras-chave da Antropologia Transnacional” In revista *Mana*, v.3, nº 1. 1997: Pp 7-39.

MALINOWSKI, Bronislaw 1978 [1922]. “Introdução”. In *Argonautas do Pacífico Ocidental. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Abril SA, 2ª ed.

MONTOYA, Pe. Antonio Ruiz de 1985 [1639]. *Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979

MELIÀ, Bartomeu; **GRUNBERG**, Georg e Grünberg, Friedl. 1976. “Los Paî-Tavyterã: Etnografia guarani del Paraguai contemporâneo”. Suplemento Antropológico de la *Revista del Ateneo Paraguayo*, 9 (1-2).

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. RCNEI. Brasília, 1998

MONTEIRO, M.E.B.1981. *Relatório e levantamento histórico sobre os índios Kaiwá situados no estado de Mato Grosso do Sul*. RJ: Documentação do Museu do Índio, mimeo.

MURA, Fabio. *Habitações Kaiowá: Formas, propriedades técnicas e organização social*. Dissertação de Mestrado apresentada al PPGAS do Museu Nacional- UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

_____ “O *Tekoha* como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias kaiowa na construção do território . Trabalho apresentado na reunião anual da ANPOCS. 2003: Pp. 1-25.

_____ *À procura do “bom viver”:* território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa. Tese de doutorado defendida no PPGAS/MUSEU NACIONAL/UFRJ.

NASCIMENTO, Adir Casaro. 2005. *Projeto de pesquisa “Professores índios e a escola diferenciada/intercultural:a experiência em escolas indígena Kaiová/Guarani e a prática pedagógica para além da escola”*. Campo Grande: UCDB, (datilografado).

OLIVEIRA, João Pacheco de. 1988. *O nosso Governo: Os Ticuna e o Regime Tutelar*. São Paulo: Marco Zero [Brasília]: MCT,CNPq.

PAULETTI, Maucir; Feeney, Michael; Schneider, Nereu; Mangolim, Olívio. 2001. “Povo Guarani e Kaiowa: uma história de luta pela terra no Estado de Mato Grosso do Sul”, in *Conflitos de Direitos sobre as Terras Guarani Kaiowa no Estado de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena.

PEREIRA, Levi Marques. *Parentesco e organização social kaiowá*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. 1999.

PALADINO, Mariana. *Descobrimo o campo da educação escolar indígena entre Guaranis do Mato Grosso do Sul: análises de casos*. I Seminário dos Alunos do Programa

de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ. 18-19 de setembro, 2000.

_____ *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional"*, Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGAS/Museu Nacional / UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.

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

SCHWARTZ, Theodore. "The size and shape of a culture". In F. Barth (ed.), *Scale and social organization*. Oslo, Bergen: Universitetsforlaget. 1978.

SILVA, Aracy Lopes da. 1993. "Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores". In Aracy Lopes da Silva (org.) *A Questão Indígena na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Brasiliense,.

SILVA, Aracy Lopes da (org). 1995. *A temática indígena na escola*. Brasília; MEC/MARI/UNESCO.

SUSNIK, Branislava. 1979-80. *Etnohistoria de los Guaranies: epoca colonial*, Los Aborígenes del Paraguay, Vol. II, Asunción

SCHADEN, Egon. 1974 [1954]. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: E.P.U. / EDUSP.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de, 1995. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis, Vozes.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem. 1991. *O projeto Kaiowa-Ñandeva: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandeva contemporâneos do Mato Grosso do Sul*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGAS/Museu Nacional / UFRJ. Rio de Janeiro.

_____ 2001. *Do desenvolvimento comunitário à ação política: o projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

_____ 1985. Relatório de estudo antropológico de identificação da terra indígena Guarani-Kaiowá Jaguapiré. Brasília, FUNAI, Mimeo.