

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA - SP

CÉLIA MARIA FOSTER SILVESTRE

**ENTRETEMPOS: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir
de seus jovens**



ARARAQUARA – SP
2011

CÉLIA MARIA FOSTER SILVESTRE

ENTRETEMPOS: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP-Araraquara.

Linha de pesquisa: Sociedade civil, trabalho e movimentos sociais.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Caccia Bava.

Bolsa: Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT.

ARAQUARA - SP

2011

Silvestre, Célia Maria Foster

Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens / Célia Maria Foster Silvestre. – 2011

204 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Augusto Caccia Bava

I. Índios da América do Sul – Brasil. 2. Índios – Educação.

4. Juventude – Conduta. I. Título.

CÉLIA MARIA FOSTER SILVESTRE

ENTRETEMPOS: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Linha de pesquisa: Sociedade civil, trabalho e movimentos sociais.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Caccia Bava

Bolsa: Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT

Data da defesa: 10/08/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Augusto Caccia Bava

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Levi Marques Pereira

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo Santilli

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva

Universidade de São Paulo – USP – Campus de Ribeirão Preto

Membro Titular: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UNESP- Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*À Rolindo Vera,
professor guarani, desaparecido
na retomada da terra ancestral.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Guarani e Kaiowá, principalmente aos integrantes dos cursos Ára Verá e Teko Arandu, as experiências de vida e luta, obtidas por terem me permitido estar entre eles.

À FUNDECT, a bolsa de estudos.

Às formadoras e formadores dos cursos Ára Verá e Teko Arandu, pela jornada imensamente compensadora de aprendizado. Em especial à Veronice Lovato Rossato, pelas valiosas sugestões, por suas considerações e arguições acuradas em todos os momentos, frutos de seu conhecimento e respeito aos Guarani e Kaiowá, que funcionaram como verdadeiras lanternas a iluminar os caminhos etnográficos. À Maria Leda Vieira de Sousa, por me encaminhar nos *tape* dos Guarani e Kaiowá, inestimável contribuição para chegar aos caminhos que levam às aldeias.

À Cidinha, pelo afeto.

Ao Augusto, orientador e referência na trajetória de socióloga, desde a graduação. Sua confiança foi o elemento imprescindível para, de estudante, me tornar professora, pesquisadora, militante.

Ao Levi, referência na relação com os Guarani e Kaiowá, por sua contribuição imprescindível a esta pesquisa.

Aos meus familiares, por cuidarem de mim e manterem minha sanidade mental, qual fonte fresca de vida e alegria, naqueles momentos em que me deparei com a cara feia do poder e da opressão, em suas várias e violentas formas. À Maia, que chega renovando o desejo por vida e felicidade.

Atima porã, muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida, a partir de 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, nível doutorado, da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, com o propósito de estudar o envolvimento de grupos de jovens, integrantes do povo Kaiowá e Guarani, nos projetos de vida e resistência de seu povo. A intenção, com a pesquisa, era de contribuir para a interlocução com a temática juvenil num contexto mais amplo, direcionando as discussões para a especificidade das questões da juventude junto aos povos indígenas e fornecendo elementos que contribuam para a visibilidade das múltiplas juventudes no país. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método etnográfico, considerado como uma contribuição metodológica valiosa, por permitir explicar a experiência da pesquisa intercultural. A metodologia incorporou, ainda, a análise das narrativas espontâneas dos jovens professores Guarani e Kaiowá, ocorridas em contextos públicos e materiais escritos, como avaliações de curso, planos de aula, documentos oficiais e oficiosos. O terreno de pesquisa foi o Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá - “Ára Verá” e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, a partir dos quais foi possível o acesso aos jovens professores Guarani e Kaiowá, especialmente da Aldeia Te’yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Índios Guarani e Kaiowá; juventude; educação.

ABSTRACT

This paper presents research titled "Between-times: life strategies and resistance among Guarani and Kaiowá youth." Since 2007, the research was developed with the Doctorate Postgraduate Program in Sociology of FCL/Unesp/Araraquara. The research focuses on the study of Kaiowá and Guarani youth in their affirmative practices, especially those aimed at strengthening the larger Guarani "people." It investigates their strategies of interaction with the surrounding society. More specifically, the project aims to investigate and analyze: a) the conceptions and representations of Kaiowá and Guarani youth today; b) how youth appropriate new forms of knowledge; c) how male and female youth understand "traditional values;" and d) their strategies for forging internal and external alliances with the group. This research dialogues with the larger context of Brazilian studies of Kaiowa and Guarani youth, aiming to address specific questions related to youth visibility. The research utilizes ethnography as a methodology in order to explain the intercultural research experience. This methodology incorporates in the analysis the spontaneous narratives of young Guarani and Kaiowa professors, which occurred in public contexts and in written materials like course evaluations, lesson plans, and official documents. The research field was an Intermediate Level Course of Training Certification for Guarani and Kaiowá Professors- "Ára Verá." The aldeia Te'yíkue in the municipality of Caarapó, Mato Grosso do Sul, Brazil figured prominently in the study.

Keywords: Indians Guarani and Kaiowá; youth; education.

SUMÁRIO

1 ESTABELECENDO REDES DE RELAÇÕES	9
1.1 Procedimentos metodológicos: percepção etnográfica	16
1.2 Quem são os Guarani e Kaiowá?	28
2 CONFLITOS, VIOLÊNCIAS E TERRITORIALIDADE: A RESISTÊNCIA GUARANI E KAIOWÁ	38
2.1 Nhanderu Marangatu e Kurusu Amba: aspectos de uma mesma luta	43
2.2 Protagonismo nas ações de retomada	45
2.3 Processos históricos da luta pela terra: os limites do humano	49
3 NA TRILHA DA EDUCAÇÃO	71
3.1 A inserção da escola indígena em minha história	73
3.2 Aspectos da educação indígena	76
3.3 A educação escolar indígena	82
4 FAZENDO ACONTECER	94
4.1 Escola e Conferência de Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena de Dourados	98
4.2 A Conferência Local de Educação Escolar Indígena na aldeia Te'ýikue	102
4.3 A conferência local de educação escolar indígena em duas aldeias de Paranhos, MS	105
4.4 O fórum da aldeia Te'ýikue: escola e comunidade buscando a superação	108
4.5 A declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas: direitos e educação	109
4.6 O Movimento de Professores Guarani e Kaiowá: a atuação onde o direito estabelecido não funciona	115
4.7 A formação como ato político	128
5 OS JOVENS: VIVENDO O PASSADO E O PRESENTE NAS FRONTEIRAS ÉTNICAS	142
5.1 O grupo de jovens kaiowá, professores da Aldeia Te'ýikue	151
5.2 Atando os nós	166
6 UMA HISTÓRIA QUE NÃO SE CONCLUI: para uma convivência menos predatória e menos violenta	186
REFERÊNCIAS	192
ANEXOS	202

1 ESTABELECENDO REDES DE RELAÇÕES

Minha experiência etnográfica com os Guarani e Kaiowá iniciou-se em 2006, quando, residindo em Dourados, tomei conhecimento do curso de licenciatura indígena, que se encontrava em processo de implantação na Universidade Federal da Grande Dourados. Foi a partir daí, também, que me aproximei do universo da educação escolar indígena.

Com minha chegada em Mato Grosso do Sul, defrontei-me com experiências ligadas ao contexto de fronteiras. O que mais chamava minha atenção, nesse mundo ao qual chegava, era a presença dos índios que, frequentemente, encontrava na cidade. O diferente se distinguia aos meus olhos e me intrigava. Crianças indígenas pedindo pão nas casas das cidades, cenas de famílias nas carroças, com as mães amamentando seus bebês e outras crianças maiores ao redor; jovens índios com os quais eu me encontrava ao caminhar pelas ruas que, ao se sentirem observados, baixavam os olhos. Acostumados que estavam a situações de discriminação e invisibilidade, parecia não entenderem a atitude de uma mulher branca que os olhava com atenção e interesse.

Foi dessa forma que iniciei meu contato com o contexto cultural e político educacional de Mato Grosso do Sul. É o estado que tem a segunda maior população indígena do país e, ao mesmo tempo, um amplo espaço de disputas territoriais, num processo de forte expansão capitalista.

As várias frentes de ocupação territorial provocaram um processo de intensa espoliação dos povos indígenas. Enquanto parte do projeto de colonização promovido pelo Estado, essa expansão exigia políticas destinadas aos povos indígenas, que foram delegadas ao Serviço de Proteção ao Índio, SPI, órgão federal criado em 1910. Posteriormente, com a lei no. 5.371, de 05 de dezembro de 1967, instituiu-se a Fundação Nacional do Índio, FUNAI, com o objetivo de estabelecer as diretrizes para a política indigenista e garantir seu cumprimento.

O projeto de colonização promovido pelo Estado destinava-se a reservar as terras para investimentos de cunho capitalista. Com isso, os índios de Mato Grosso do Sul se viram confinados em territórios diminutos, nas chamadas “reservas indígenas”, ou em pequenas áreas demarcadas, insuficientes para realizar seu modo de vida tradicional (BRAND, 1997, 1998, 2004, 2009; VIETTA, 2007).

Diante dessa circunstância, os Guarani e Kaiowá se viram premidos a buscar alternativas para continuar praticando seu modo de vida, formulando estratégias para o futuro

e forçados a lutar para reaver seus territórios que, atualmente, estão em posse de proprietários rurais.

Foi a partir desse pressuposto que comecei a pensar em um projeto de pesquisa que me permitisse entender de que maneira os jovens estavam integrados ao projeto político de seu povo. Antes disso, minha trajetória pessoal, mesmo enquanto estudante de Ciências Sociais, não propiciou inserção nos movimentos sociais, ou junto aos povos indígenas. Também pertencente aos setores silenciados da sociedade, jovem trabalhadora, integrante de família de trabalhadores rurais que foram viver na cidade, encaminhada para o casamento, que somente chegou à universidade aos trinta anos e mãe de três filhos, minha herança pessoal, nos termos de Bourdieu (1998), não possibilitou que eu trilhasse caminhos coletivos de resistência. Foi somente ao me aproximar dos Guarani e Kaiowá que tive contato com essa experiência histórica e conseqüentemente política, presente no movimento indígena.

Embora o discurso teórico-crítico enfatize a universidade como espaço público, de construção da igualdade e produção de saberes que atendam a amplos setores sociais, esta concepção está bastante restrita a uma noção ocidentalizada de conhecimento. O estabelecimento de uma política nacional para o desenvolvimento capitalista evidencia a associação da produção de conhecimentos ao desenvolvimento de potencial tecnológico do país, desconsiderando grupos e povos à margem da produção capitalista.

Organizações e eventos em nível mundial, reforçados por movimentos sociais de diversas ordens, os fóruns sociais e os fóruns de educação, contribuíram para o debate internacional, que chamava a atenção para o fato de que o paradigma científico que sustenta este modelo de universidade é altamente questionável, por não contemplar saberes e fazeres milenares de amplos setores da humanidade. (SANTOS, 2002).

Quanto aos pesquisadores e pesquisadoras que atuam entre os Guarani e Kaiowá, a cada um e cada uma influenciaram de alguma forma, quer seja fazendo-os rever os fundamentos epistemológicos das áreas nas quais atuavam, ou sendo levados e levadas a confrontarem a relação entre teoria e prática, ao serem colocadas e colocados no turbilhão das forças políticas em ação ou, ainda, tendo que rever as concepções sobre as quais alicerçavam suas vidas pessoais e profissionais. O fato é que os pesquisadores não saem imunes de suas relações sociais de pesquisa, junto a esse povo.

Não posso afirmar que minha inserção no universo a que me propus estudar tenha se dado de uma forma linear, com um propósito definido. Como os estudiosos em metodologia científica costumam afirmar, são os objetos de pesquisa que nos escolhem e não nós a eles. Com isso quero dizer que o contexto agiu mais sobre mim que eu sobre ele. A explicação que

encontro para isso é a de que estudos sobre populações indígenas são um campo fecundo e de caráter emergencial em Mato Grosso do Sul. A característica de conflito que emerge nesse espaço-tempo, para o qual os Guarani utilizam a palavra *ára*, reivindica reflexões e impossibilita o olhar desinteressado. E investigando informalmente, conversando e conhecendo pessoas, em 2006 fui convidada a participar do programa de extensão universitária “Educação e diversidade sociocultural: sustentabilidade de comunidades em situação de vulnerabilidade”. Este programa, contemplado com recursos financeiros fornecidos pelo PROEXT em 2006¹, foi desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vários dos projetos a ele ligados envolviam ações de promoção de sustentabilidade na aldeia indígena do Panambizinho, habitada por índios Kaiowá.

A atuação nos projetos fez com que eu iniciasse pesquisa bibliográfica, para saber mais como lidar com os Kaiowá, integrantes de cultura tão distinta da minha, portadora de signos que eu absolutamente desconhecia. Esse foi um período de grande aprendizado, em que me defrontei com o diferente, de forma contundente. A pergunta que eu me colocava nessa época era: como uma socióloga que estudou mulheres jovens urbanas até o momento pode vir a ser etnóloga?

A dificuldade maior encontrada estava relacionada ao referencial teórico disponível, para pensar as situações empíricas que, em uma perspectiva imediata, bastante intuitiva, eu percebia muito distante dos paradigmas aos quais eu recorrera até então.

A partir da atuação nesse programa de extensão fui apresentada às discussões sobre educação escolar indígena. Acompanhei algumas das reuniões, ao final do processo de implantação do curso de licenciatura intercultural indígena *Teko Arandu* na UFGD, primeiro curso específico desta modalidade, para um único povo e conquistado após anos de luta do movimento de professores guarani e kaiowá e seus aliados.

Foi dessa forma que tomei conhecimento dos programas de formação de professores indígenas, que vem sendo realizados no Estado de Mato Grosso do Sul, especialmente o Curso Normal Médio – formação de professores guarani e kaiowá - *Ára Verá*. Em setembro de 2006 participei de uma reunião preparatória do *Ára Verá*. Em outubro iniciou-se a 3ª turma deste curso, ao mesmo tempo em que ocorria a primeira etapa da Licenciatura Indígena *Teko Arandu*. Neste texto, em todos os momentos aos quais me referir aos cursos, o farei dessa forma: *Ára Verá*, que em língua guarani significa “tempo-espaço iluminado”, para designar o

¹ O PROEXT MEC/SESu é um instrumento de dotação orçamentária do Governo Federal que, representado pelo Ministério da Cultura e através da Secretaria de Educação Superior, financia ações de extensão universitária, cuja ênfase seja a inclusão social, nas universidades federais e estaduais no Brasil.

curso normal médio, e *Teko Arandu*, que significa “viver com sabedoria”, para designar o curso de licenciatura, respeitando a forma como os próprios Guarani se referem aos cursos e a forma como são conhecidos entre aqueles que lidam com a educação escolar indígena.

O que eu via, em uma perspectiva imediata, naquelas minhas inserções, era um grupo de professores jovens, discutindo cultura, territorialidade, identidade, língua, educação. Via, também, professores de idade mais avançada; via crianças brincando no chão, sendo entretidas e cuidadas por outras crianças, ou por jovens índias que não eram professoras, ou sendo amamentadas por suas mães. Via, às vezes, os índios falando em guarani e professores não índios não entendendo nada do que estava acontecendo. Via rezadores na sala de aula, fazendo os rituais da cultura guarani, antes do dia iniciar e depois, ao final; às vezes, os via conversando com um grupo de professores índios. E observava, com muita atenção e surpresa, nas reuniões preparatórias, os estudantes planejando a próxima etapa de estudos, junto com os professores não índios.

Fiquei sabendo também das muitas lutas dos Guarani e Kaiowá para a recuperação de seus *tekoha* e a importância que tinha para eles essa categoria, enquanto ferramenta política e forma de organização social. “Sem *tekoha* não há *teko*” diziam eles, apoiados nos seus aliados autores, lembrando à universidade que isso precisava ser considerado como um paradigma na produção do conhecimento intercultural, que se propunha (NOELLI, 1993; PEREIRA, 2004). *Tekoha* (palavra oxítone com fonema ha aspirado) é a palavra em guarani para território e *teko* (oxítone) para cultura ou vida, conceitos que fundamentam a lógica guarani e kaiowá que sem território não há cultura, não há vida, um axioma de forte apelo político.

Vendo os Guarani e Kaiowá discutindo questões tão relevantes e, entre eles, os jovens, me perguntava: o que este povo espera de seus jovens? De que maneira esses jovens atuam em suas comunidades? Como é viver em um tempo e espaço (ára) onde se entrecruzam, de forma tão dramática, experiências históricas tão divergentes? Será que suas vozes se tornam fortes e são ouvidas por terem eles sido escolarizados, serem professores e, de certa forma, terem acesso a mediações culturais da sociedade ocidental? Os velhos se fazem valer e os jovens buscam seu apoio, em situações de contato interétnico?

Os estudos sobre juventude no Brasil têm privilegiado a juventude urbana e, mais recentemente, iniciam-se algumas pesquisas sobre juventude rural. Entretanto, inexistem estudos sobre a juventude indígena. Ainda que possamos argumentar sobre as distintas juventudes, seguindo Abramo; Branco (2008) e Caccia-Bava; Feixa-Pàmols; Cangas (2004), não há nada escrito, até então, que nos permita compreender o que significa ser jovem e índio.

Por outro lado, aspectos ligados aos modos de vida tradicional, à valorização étnica, aos fazeres políticos dos povos indígenas e às mudanças, cada vez mais aceleradas, nos ambientes que ocupam, ensejadas pelas frentes de expansão capitalista, indicam possibilidade de descobertas valiosas nesses campos.

Foi com estas questões em mente que me propus a elaborar um projeto de pesquisa e, a partir daí, numa relação dialética que a pesquisa supõe, fui ao encontro do povo a respeito do qual indagava.

O objetivo geral apresentado no projeto foi o de estudar os jovens kaiowá e guarani, de Mato Grosso do Sul, através das suas práticas afirmativas, voltadas ao fortalecimento de seu povo. Ainda, investigar quais tem sido as estratégias de interlocução com a sociedade brasileira, das quais estes jovens poderão se tornar protagonistas.

Como objetivos específicos, propus investigar e analisar: a) quais são as concepções que os Kaiowá e Guarani têm sobre seus jovens e quais são as representações que estes fazem de si; b) como se dá a incorporação de novos saberes para o grupo, quando a articulação é feita a partir dos jovens; c) qual é a representação que os jovens fazem a respeito dos valores tradicionais, quando colocados de forma relacional com os saberes próprios da cultura ocidental; d) quais são as expectativas colocadas, para si próprios, como surgem e quais são as respostas dadas em relação às mesmas; e) que estratégias colocam em ação na busca de alianças internas e externas ao grupo.

Compreendi que o estudo contribuiria para a interlocução com a temática juvenil, num contexto mais amplo, direcionando as discussões para os jovens indígenas, fornecendo subsídios que contribuíssem para a visibilidade da questão e para o suporte teórico, no sentido de formar uma concepção multiétnica de juventude, no Brasil. A temática é inexistente no país, até o momento, e estudos dessa natureza são importantes para fornecer subsídios às agências envolvidas nos trabalhos indigenistas, muitas desprovidas de noções teóricas sobre a temática.

O plano inicial previa a pesquisa com os jovens professores dos dois cursos de formação, *Ára Verá* e *Teko Arandu*; a aldeia Panambizinho, município de Dourados, seria o local onde investigaria, de forma mais sistemática, os aspectos propostos.

Essa aldeia foi onde desenvolvi as primeiras atividades, no âmbito do programa de extensão da UFGD. Isso permitia visitas regulares e uma proximidade benéfica para me familiarizar com os Kaiowá. Nessa aldeia realizei quatro oficinas de pães e alimentos tradicionais e também acompanhei oficinas de informática, de artesanato e de elaboração do

projeto político pedagógico da escola. Essas atividades também permitiam inferências a respeito dos limites colocados nas relações interculturais e dos campos de disputa presentes.

A avaliação feita na ocasião foi a de que Panambizinho seria uma aldeia estratégica para a pesquisa: a retomada do *tekoha* é recente, conserva muitas das tradições kaiowá e tem uma escola indígena com coordenação indígena. Esses aspectos a tornava um ambiente de vivência política intensa. O território é habitado por cinco famílias extensas, em unidades sociais unidas por relações de parentesco, organizadas em torno de um chefe de parentela. Estas cinco famílias extensas ali agregam cerca de 90 famílias e 350 pessoas (PEREIRA, 2004).

No decorrer do desenvolvimento das ações do projeto na aldeia Panambizinho, não me senti à vontade para expor minha expectativa de ali desenvolver a pesquisa. Sentia que estaria buscando privilégios pessoais e que, de alguma forma, estaria me aproveitando de um contexto, para atingir fins não necessariamente ligados ao propósito que aquela comunidade tinha em relação à ação da universidade, no caso, a Universidade Federal da Grande Dourados.

O programa de extensão envolvia uma séria de ações, muitas expectativas e um diálogo intercultural tenso. A presença dos integrantes da universidade provocava certo constrangimento e atitude de vigilância constante por parte dos moradores da aldeia, demonstrando sentimentos ambíguos em relação à compreensão da necessidade de apoio desta instituição e, ao mesmo tempo, incômodo com a presença dos *karai* em seu território. *Karai* é a palavra guarani para *branco*, ou *não índio* e, neste texto, essas expressões serão utilizadas indistintamente, para me referir aos integrantes da sociedade brasileira, com os quais o povo Guarani e Kaiowá se relaciona.

Uma atitude de timidez, de minha parte, motivada pela percepção dos campos em disputa e minha falta de experiência, em situações interétnicas, não permitiram que, naquele momento, me sentisse à vontade para expor minhas intenções de pesquisa.

Após meses de indecisão e atitudes tímidas, mesmo visando estabelecer um diálogo que permitisse continuar com a idéia original de fazer um acompanhamento sistemático no Panambizinho, entendi que não o conseguiria. Outras localidades foram avaliadas, por oferecerem menor risco de insucesso, à medida que minha inserção nelas se deram em outras bases, como a Aldeia Te'yikue, no município de Caarapó, onde vinha atuando e acompanhando o trabalho dos professores indígenas, estudantes do Ára Verá, desde março de 2007.

A partir daí, redirecionei meu projeto para o acompanhamento dessa aldeia; entrei em contato com a direção da escola indígena, com os professores e com lideranças, que me autorizaram a desenvolver, lá, a pesquisa. *Liderança* é a expressão utilizada pelos Guarani e Kaiowá para se referirem àqueles que tem legitimidades para responder em nome da comunidade. É nesse sentido que utilizarei essa expressão, nesse texto.

O capitão da aldeia expos, na ocasião de nossa conversa, que esperam dos pesquisadores o retorno do trabalho concluído. *Capitão* é a designação dada a uma figura política que foi instituída pelo Serviço de Proteção ao Índio, SPI, e ainda continua existindo nas aldeias. Sua função é a de articulação com as instituições que nelas atuam. A escolha de quem ocupa o posto é atribuição dos índios da aldeia e o mandato dura enquanto houver consenso sobre a permanência no mesmo. Para isso, o capitão deve garantir a boa convivência entre os moradores, ser capaz de lidar com as instituições e garantir benefícios para os moradores. De forma contraditória, em muitos lugares, os capitães também são os *cabeçantes*, empreiteiros encarregados de selecionar os índios para trabalharem nas usinas de açúcar e álcool.

Por outro lado, percebi que o foco principal de minha pesquisa estava relacionado às experiências dos jovens professores com os quais tinha contato a partir dos cursos Ára Verá e Teko Arandu, e o espaço de pesquisa, constituído por ambos, permitiriam uma abordagem apropriada. As pesquisas desenvolvidas em territórios indígenas devem passar por um parecer da FUNAI. Politicamente, essa regulamentação tem dois aspectos: visa proteger o indígena dos abusos de pesquisadores quanto à apropriação de seus conhecimentos tradicionais e da biodiversidade presente em seus territórios; por outro lado, dá continuidade a uma relação de tutela que, mesmo legitimada juridicamente, retira dos próprios índios o direito de definir se aceitam ou não o encaminhamento de pesquisas que lhes dizem respeito.

Entendi que a convivência com os Guarani e Kaiowá e minha inserção em seus projetos de vida e futuro exigiam outra atitude de minha parte, no sentido de que são eles que deveriam dizer se me aceitavam ou não como pesquisadora. Neste sentido, decidi centrar minha pesquisa no espaço dos dois cursos citados e me valer das observações dos eventos públicos e documentos elaborados nestes momentos, evitando, assim, submeter meu projeto à FUNAI, para desenvolver uma pesquisa que os Guarani e Kaiowá me autorizaram a realizar.

Foi a experiência de convivência com os Guarani e Kaiowá que me permitiu e mesmo encaminhou as reflexões aqui relatadas. Elas surgiram a partir de muitas conversas que presenciei entre eles, de algumas que tivemos, em grupo ou individualmente, e de inúmeros momentos em que os vi lidando com as instituições que os cercam. Esses momentos

representaram alegria, dor, luta, impotência, solidariedade e resistência. É bom registrá-los, embora dar coerência à riqueza que representam seja uma tarefa complexa, a qual, provavelmente, ultrapassará os limites dessa minha experiência introdutória de etnografia.

Esses comentários têm a intenção de dimensionar os conflitos envolvidos na relação pesquisador e pesquisado e, mesmo, enfatizar os campos de disputa presentes no trabalho etnográfico. A experiência de trabalhar nos cursos de formação de professores guarani e kaiowá foi fundamental para a aproximação com o seu povo. Foi a partir desse trabalho que consegui legitimidade para realizar a pesquisa e vivenciar o seu cotidiano, através das idas para as aldeias e do acompanhamento das etapas intensivas do curso.

Através dessa atuação, também tive acesso às reuniões do movimento de professores guarani e kaiowá e ao dia a dia dos processos administrativos e pedagógicos da formação de professores indígenas, em Mato Grosso do Sul. Conversas, leituras, reuniões, reflexões, participação nos cursos de formação e relatórios das viagens para as aldeias consistiram em material abundante de pesquisa.

1.1 Procedimentos metodológicos: percepção etnográfica

Participando das *Aty Guasu* (grandes reuniões - lê-se “guaçu”), ouvia, de forma crescente, a palavra “jovem” sendo utilizada. Em um encontro entre os Guarani e o povo Wará, realizado pela FUNAI em parcerias com outras instituições, no primeiro semestre de 2007, na Aldeia Lima Campo – ou *Jatayvary*, município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, presenciei o cacique Arlindo apresentar seu sobrinho, descrevendo as qualidades do jovem e falando que ele poderia compor uma associação de jovens.

Comecei a perceber, então, que a juventude entre os guarani e kaiowá se dá em parâmetros bem distintos dos colocados na sociedade brasileira e que eu teria primeiro que comprovar, junto a eles, a validade de estudar a questão. E essa questão remete diretamente ao método de estudo.

Iniciei uma série de conversas, diálogos com indigenistas, com antropólogos, que estão entre eles há muito tempo e com lideranças, até expor minhas intenções para o grupo mais amplo de professores, primeiro entre os cursistas do Teko Arandu e depois para os do Ára Verá.

Na ocasião em que apresentava o projeto aos integrantes do curso Ára Verá, um professor kaiowá, que habita a aldeia indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul, me perguntou: “O que sua pesquisa vai trazer de benefício para a comunidade? Questão difícil de responder! Até que ponto nós, pesquisadores, conseguimos contribuir com os grupos que

estudamos? Falando em guarani, ele alertou seus colegas para o fato de que eu me utilizaria deles, para fazer a pesquisa, já que entendera que, sob meu comando, eles deveriam coletar os dados. Não demorou a começar aparecer os desenhos feitos por aqueles que julgavam haver entendido meu propósito: os desenhos, prática de sátira comum entre os estudantes guarani e kaiowá, mostrava o professor desconfiado, carregando a mim nas costas.

Respondi que não tinha clareza sobre a dimensão da contribuição que minha pesquisa traria; que uma pesquisa não se configura em um plano de ação de efeitos imediatos e previsíveis; mas entendia que muitas das conquistas dos povos indígenas, na atualidade, se deviam à implantação de políticas públicas provocadas por uma mudança no pensamento, resultante de estudos realizados, que tornaram visíveis questões até então escondidas.

Embora tenha respondido dessa maneira, essa era uma questão que eu própria trazia desde a graduação. Percebia que os benefícios originados de uma pesquisa, na maioria das vezes, são maiores para o pesquisador e a instituição acadêmica do que para aqueles que são pesquisados.

A etnografia, junto a uma compreensão materialista-histórica, nos permite uma abordagem crítica acerca da história da ciência. Mostra a longa trajetória de aliança entre ciência e capital e de que forma se estabelecem relações de poder, nos setores de investimentos, que passam a influenciar a formação de pesquisadores, os privilégios de determinados setores e a opção por objetos de pesquisa, que conseguem maior suporte financeiro, em detrimento dos menos valorizados.

É a partir dessa crítica que a defesa por uma sociologia engajada politicamente se torna possível, na medida em que o conhecimento é construído em uma relação social de investigação. (CARIA, 2004).

Telmo Caria analisa o potencial da reflexividade do olhar etnológico, no campo da Sociologia, discutindo a posição de “fronteira”, lugar de onde o pesquisador deve atuar, entendendo isso como o estar ao mesmo tempo dentro e fora dos espaços de pesquisa. E foi nessa perspectiva que me situei, envolvendo-me nos trabalhos de formação de professores indígenas e procurando contribuir para sua formação. Estar fora se daria pela condição de brasileira, de diferente, assumindo que, nesse terreno, o “outro” sou eu e não eles. Considero, entretanto, com Ling (2008), que “eu” e “outro”, são categorias construídas e, portanto, trazem em si aspectos de contingência e transitoriedade.

Devo salientar, também, que essa foi uma decisão de caráter subjetivo e prático: o caminho possível dentro desse campo, atitude esperada por parte dos Guarani e Kaiowá, com

relação aos pesquisadores. Contreras (2008) também constata a interação intensa dos pesquisadores entre esse povo, com relação aos projetos de seu interesse.

Essa decisão resultou no reconhecimento de aspectos analisados por Caria, que tratam da relação social de pesquisa e da utilização social do conhecimento. Neles, podem ser colocadas questões relacionadas aos saberes considerados legítimos dentro de um campo e às fronteiras às quais estes campos se circunscrevem, com suas bordas e limites. Nesse ponto seria possível afirmar que, na investigação relacionada à outra cultura, esse fato fica mais patente. Entretanto, tenho suspeitas que esse seja um fator presente em qualquer investigação, mesmo naquelas relacionadas aos contextos nos quais o pesquisador circula freqüentemente, uma vez que, numa situação de investigação, estão sempre presentes as questões de poder, as desigualdades de recursos simbólicos, a legitimidade dos discursos ou sua ausência (CARIA, 2004).

O contato com outra cultura constitui uma experiência para a qual não é possível definir parâmetros antecipadamente. Embora a hermenêutica suponha entendimento baseado em uma humanidade comum, mesmo o que é considerado “humano” é uma construção cultural. Nesse sentido, o conceito de diferença é proveitoso para entender esses limites. A possibilidade de compreender as diferenças se daria pelo efeito espelho, que elas provocam na consciência do investigador, a partir da mediação entre identidade e diferenciação, ou seja, de reconhecimento ou estranhamento. (CARIA, 2004; DA MATTA, 1997).

Outro aspecto, ainda, refere-se à legitimidade social do cientista social. Caria aborda essa questão do ponto de vista da profissionalização e dos espaços ocupados, a partir dos objetos de estudo selecionados, que conferem ou não prestígio e recursos financeiros. Por outro lado, é necessário analisar que, atualmente, os pesquisadores se deparam com novos interlocutores, que começam a interrogar sobre a validade e o impacto das pesquisas em seu meio, como indica a pergunta colocada a mim pelo professor índio, que integrava o curso Ára Verá. Neste sentido, interrogam, também, sobre como poderão se utilizar do conhecimento que ajudam a produzir.

Essas perguntas não são isoladas e não dizem respeito somente à minha experiência entre aquele povo indígena. Vários exemplos são trazidos, em coletânea, por autores que contam suas experiências etnográficas (CARIA, 2004). Assumindo uma postura intelectual de transparência, perante os fazeres etnográficos, vários autores, entre eles Estanque, Vieira, Fernandes, relatam as perplexidades e o vigor dessa modalidade de pesquisa, evidenciando que os aspectos subjetivos não podem ser desconsiderados de todo o processo.

Telmo Caria entende que a possibilidade de objetivar o olhar sociológico se dá a partir do combate ao risco de reduzir a análise às visões etnocêntricas do pesquisador. Para o autor, como para mim, é necessário proceder a uma ruptura epistemológica por via experiencial, processo em que não é a teoria que está em primeiro plano, mas o conflito sócio-cognitivo vivenciado pelo pesquisador, por ainda não ter as hipóteses necessárias que lhe permitam compreender o meio em que desenvolve sua pesquisa e, ao mesmo tempo, identificar situações para as quais seus conhecimentos anteriores não permitem encontrar as respostas.

Entendo que este é um momento, na atividade de pesquisa, em que se vive, enquanto pesquisador, um processo de cacofonia epistemológica, até o pensamento conseguir se reorganizar em um novo referencial epistemológico que permita formar redes de significado. E essas redes de significado, para serem coerentes à proposta da etnografia, devem passar também pelas categorias nativas. Como os próprios Guarani e Kaiowá interpretam a fase da vida, que para nós é conhecida como juventude? Onde estão as categorias nativas, relativas a um período de vida que é culturalmente inexistente? Estas questões, em si, remetem a outro ponto de referência, relacionado à experiência, como categoria analítica. Essa experiência, dada pela ação e pelo reconhecimento da historicidade presente, na relação social de investigação, deve permitir reconhecer os significados, que podem se transformar em categorias de análise.

Qual é o limite entre estar “dentro” e “fora” dos espaços investigados? Na proposta metodológica que segui, a orientação é que o pesquisador provoque uma ruptura com as expectativas que o grupo possa ter em relação a ele, quase sempre informado por posturas adotadas por pesquisadores em situações anteriores.

Para ser coerente com a sensação de perplexidade que a presença do outro, aquele desconhecido, nos coloca, e os desafios postos na relação social de investigação, é preciso reconhecer a necessidade de se construir sendas, através do pensamento, que nos levem a níveis maiores de compreensão:

Há pelo menos três pontos nos quais o caos – um túmulo de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas interpretabilidade – ameaça o homem: nos limites de sua capacidade analítica, nos limites do seu poder de suportar e nos limites de sua introspecção moral. A perplexidade, o sofrimento e um sentido de paradoxo ético obstinado, quando se tornam suficientemente intensos ou suportados durante muito tempo, são todos eles desafios radicais à proposição de que a vida é compreensível e de que podemos orientar-nos efetivamente dentro dela, através do pensamento. (GERTZ, apud ORTNER, 2007, p. 389).

Todos esses limites estão colocados nos *ára* (espaço-tempo), vividos pelos Guarani e Kaiowá e eu quis conhecê-los, mas fugiam à minha capacidade de compreensão. As sendas

que mencionei acima não são construídas, por estratégias de engenharia teórica, pelo pesquisador. Em todas as situações de pesquisa, aqueles que fazem parte delas são os que vão dando as pistas que permitem construir as redes de significado.

“É preciso pedir licença para compreender”, escrevi em meu caderno de campo, em uma dessas situações em que meus referenciais não davam conta de me indicar o caminho e que meu compromisso com as lutas dos Guarani e Kaiowá exigiam de mim argumentos para prosseguir; e ainda, sentindo um profundo respeito pelas experiências que vivia entre eles, como as que proporcionavam a mim.

A compreensão gramsciana de que “o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber)” dava-me incentivo para procurar compreender os inúmeros elementos que se apresentavam a mim, de forma caótica. (GRAMSCI, 1995, p.139).

Os Guarani e Kaiowá me levaram a compreender as regras de conduta entre eles, fundamentalmente baseadas no respeito ao outro, e que esperam que sejam cumpridas quando recebem um pesquisador. Eles próprios se utilizam desses preceitos metodológicos, quando desenvolvem suas pesquisas, situação que tem se tornado comum a partir da inserção no universo escolar.

Em uma das aulas de metodologia científica, no curso Teko Arandu, especificamente para o grupo de licenciados em Ciências Sociais, em 16 de julho de 2009, os estudantes deram informações sobre como pesquisar entre esse povo. Segundo eles, os *patrícios*, expressão que usam para falar de forma genérica sobre os próprios indígenas, não contam tudo e, por este motivo, eles, professores, também devem ter cuidado para não revelar aquilo que não é permitido. Os mais velhos olham para quem vai conversar com eles e sabe se está preparado para receber a informação. Gostam de conversar cedo, antes de o sol nascer, porque depois vão para a roça. É necessário ter cuidado, quanto ao momento certo para se perguntar, “saber se é o dia de perguntar aquilo”. Enquanto pesquisadores, os próprios Guarani e Kaiowá devem estar atentos para o que classificam de “não usar gesto de branco”. Uma estudante expressou: “*um exemplo é que quando nós conversamos, não olhamos de frente e o karai acha que estamos com vergonha. Mas se eu fizer isso de olhar de frente, vou ofender a pessoa com quem vou conversar. Tenho que pensar a linguagem, os gestos* (CURSO de licenciatura indígena Teko Arandu, 2009).

Segundo os estudantes e pesquisadores, existem três concepções que devem ser considerados, quando vão pesquisar:

- *Tekorã*: falando, o rezador prepara o indivíduo para a vida, como cidadão, dentro da realidade local.
- *Teko joja*: essa expressão significa “todo mundo junto”. Expressa o fortalecimento da solidariedade.
- *Teko marangatu*: nesse nível, o conhecimento não pode ser revelado. O rezador pára de falar. Nesse nível, o rezador “chora, mas não sai água do olho” (CURSO..., 2009).

Existem diferenças de postura corporal na cultura guarani e um exemplo é o olhar. Os que não pertencem a essa cultura, predominantemente os chamados por eles de *karai*, têm o hábito de olhar nos olhos e entendem que isso expressa confiança. Entre os Guarani e Kaiowá, faz parte do comportamento correto não olhar diretamente nos olhos. Olhar nos olhos é desafio, uma postura adotada no confronto, em situações de briga. Em uma discussão utiliza-se da estratégia de olhar nos olhos do oponente para demonstrar o desagrado.

Os professores/estudantes/pesquisadores guarani e kaiowá destacam, também, o significado metodológico do olhar, ouvir e escrever e sua relevância para o cientista social². Além desses três aspectos mencionados, segundo uma professora kaiowá, existe outro, que é o tempo. Ou seja, existe um momento certo para olhar, ouvir e escrever. Na cultura indígena ouvir é fundamental para ensinar e para dialogar.

Fazem, ainda, uma referência com relação ao uso apropriado dos conceitos. Afirmam que as sociedades indígenas têm palavras para definir de forma precisa coisas precisas, como um barulho. Para exemplificar essa idéia e a dificuldade de se utilizarem de conceitos ocidentais, mencionam a palavra “comunidade”, que, a todo o momento, ouvem ou usam, mas que, na verdade, não compreendem o que significa.

Esta abordagem metodológica guarani e kaiowá demonstra a necessidade de adequação do pesquisador ao universo pesquisado. O caráter epistemológico na experiência de pesquisa a partir da oralidade aparece, em sua dimensão coletiva, “todo mundo junto”: quando o rezador (*nhanderu*) fala, sua palavra está preparando aquele que o ouve para a vida, através da experiência de falar e ouvir. Dentro da experiência própria dos Guarani e Kaiowá, existem aspectos que não podem ser revelados, por pertencerem à dimensão do sagrado.

Enoque Batista (2006), em seu texto “Fazendo pesquisa com meu povo” estabelece o comportamento que deve ser utilizado. Seus comentários se dirigem aos pesquisadores integrantes de seu povo, mas nos dá pistas valiosas, que nos permitem inferir como somos observados. Comentando sua experiência, como pesquisador, conta ter achado, durante o curso Ára Verá, que desenvolver pesquisa seria tarefa fácil. Depois, percebeu que não era

² A bibliografia utilizada para a aula mencionada incluía o texto de Roberto Cardoso de Oliveira “olhar, ouvir, escrever” e o texto de Enoque Batista – Ava Rendy’i “Fazendo pesquisa com meu povo”.

fácil dialogar com as pessoas de seu povo, mas era importante ouvi-las. Para iniciar esse trabalho, segundo o autor, o pesquisador deve perguntar a si próprio como se relaciona com as pessoas e com a comunidade, de forma geral. As respostas para as perguntas surgem na cotidianidade, a partir dos fatos que vão acontecendo, e esses momentos devem ser valorizados para aprofundar o que se pretende saber. “O professor pesquisador não deve marcar para ele mesmo o tempo de pegar informação, porque em qualquer dia surge a resposta que você quer.” (BATISTA, *Ava Rendy'i*, 2006, p.142).

A abordagem metodológica, explicitada pelos pesquisadores guarani e kaiowá reforçaram minha concepção de que o trabalho etnográfico pode ser considerado como uma contribuição valiosa, porque permite explicar o que se observa no processo de construção de conhecimento, que se dá numa relação intercultural. A própria possibilidade de reflexão e explicitação sobre esse processo, que o método etnográfico coloca, dada na lógica de fazer e pensar o que se faz, possibilita dimensionar a posição de pesquisador, no terreno pesquisado.

Com estas compreensões e, a partir delas, elaborando estratégias etnográficas de pesquisa (CARIA, 2004), ocupei, desde julho de 2007, o lugar de coordenação do Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá “Ára Verá”, e atuei no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”. No âmbito desse trabalho, também como professora, acompanhei os integrantes dos dois cursos nas aldeias do município de Paranhos e Caarapó. A partir dessa atuação, tive acesso às experiências que ajudam a compreender o modo de ser dos Guarani e Kaiowá e como os jovens professores vivenciam suas condições étnicas, nesse contexto.

O lugar ocupado no curso Ára Verá foi um dos grandes testes para me manter nesse terreno de disputas políticas e de saberes. Se, de fato, permitiu que eu tivesse legitimidade e facilidade de acesso aos Guarani e Kaiowá, por outro, me colocou no turbilhão das disputas que envolvem esse campo.

Aparentemente, eu poderia ter optado por adotar uma postura de pesquisadora, de fora, somente, mas minha presença provocou expectativas com as quais, obrigatoriamente, deveria interagir. Primeiro, motivada pelo interesse da pesquisa, depois por necessidade profissional e, finalmente, cada vez mais, por sentimentos de pertencer e por preocupações com os encaminhamentos, através dos quais eu acreditava que poderia contribuir.

As relações se desenvolvem a partir das posições que cada um assume, em grupo e entre grupos. A entrada de um novo membro no grupo redefine as relações de poder, determinando rearticulações de cada um para novas posições.

Quanto maior o campo de disputa, mais essas articulações são elaboradas, tanto no sentido da frequência, quanto da complexidade. Se essa definição é verdadeira, quanto às posições de indivíduos em grupos, também o é quanto às instituições em um campo de ação.

Nesse sentido, o que, nesse terreno, é chamado de “trabalhar com os índios” é um campo de disputa acirrado, tanto no que diz respeito aos indivíduos, quanto às instituições que eles representam. O tempo de estadia no terreno é quase sempre utilizado como argumento para a legitimidade de ali estar. Chegar é, quase sempre, uma posição desvantajosa, e aquele que é o estrangeiro é visto como alguém que tem que desenvolver um longo aprendizado, até ter a experiência que só o terreno pode dar.

Muitas vezes, a disputa se dá no plano político ou no campo religioso, na medida em que a presença, ou ausência, de indivíduos com determinadas competências e saberes rearticula o campo de forças, permitindo o avanço desta ou daquela concepção. Porém, cada vez mais essa disputa acontece no campo intelectual. Com isso estou me referindo ao espaço, cada vez mais, ocupado pelas universidades.

Além disso, não podemos nos esquecer que o campo de ações, no qual os Guarani e Kaiowá estão inseridos, é fortemente vigiado em Mato Grosso do Sul. O atual contexto de luta pela terra faz com que os sujeitos sejam fortemente avaliados por suas posições políticas.

A educação escolar indígena é o campo dentro do qual estas concepções políticas afloram, por ser permeado pela ação de várias instituições, como o governo estadual, gestões municipais, organizações não governamentais (ONGs), universidades públicas e privadas, que, segundo a legislação, deveriam agir em parceria para a oferta de ensino.

O Estado, forçado pela legislação e pelo movimento indígena e indigenista, que exerce um forte controle social, procura controlar esse campo, a partir do número reduzido de ações que propõe e, também, a partir dos envolvidos no programa. Até épocas recentes, o movimento indigenista tinha uma forte atuação nesse campo, mas acabou perdendo espaço político, ao buscar a institucionalização dos programas de formação e buscar pressionar para que o estado assumisse, cada vez mais, sua responsabilidade, destinando recursos para esse propósito.

Enquanto o movimento indígena e indigenista tinha maior influência política, no período de 1999 a 2006, em virtude do contexto político estadual daquele momento, esses conseguiram maior adesão a propostas de seus interesses. A partir de 2007, os setores dominantes, representados por forças políticas regionais, públicas e privadas, claramente assumem uma postura contrária aos interesses dos indígenas. A formação de professores sofre

as consequências dessa postura política; os assessores indigenistas ligados aos programas são neutralizados em seu campo de ação, agora sob o controle regional do Estado.

Foi nesse contexto que cheguei ao terreno da formação de professores guarani e kaiowá, identificada, pelo movimento de professores, como uma possível colaboradora e, pelo Estado, como alguém que não tinha um histórico de envolvimento político com o movimento social e ainda, tinha titulação acadêmica. Daí, minha indicação para assumir o cargo de coordenadora do curso normal médio, o que fez com que eu estabelecesse negociações, tanto por razões éticas e de consideração para com as pessoas envolvidas, como para que o projeto de pesquisa pudesse ter andamento.

O aceite do cargo somente ocorreu após passar pela decisão do movimento de professores guarani e kaiowá, que entendeu, como estratégica, a posição que eu ocupava, de aliada e de não sofrer rejeição por parte dos setores do Estado. Frágil posição, a minha. Rememorando esse período e retomando as anotações referentes a ele, vejo o quanto de angústia vivi, intuindo que a medida ponderada de minhas ações seria fundamental para a continuidade de minha presença, em um campo com o qual eu me identificava cada vez mais.

Faço essa contextualização porque esse foi meu grande teste como pesquisadora; a partir dessa posição fronteiriça, várias foram as estratégias etnográficas que tive que desenvolver, para manter-me no terreno de pesquisa, conseguindo legitimidade para minha atuação. Minha identificação cada vez maior com o movimento de professores guarani e kaiowá, entretanto, fez com que, logo depois, o diálogo com os representantes do Estado fosse dificultado.

Um aspecto que merece consideração é quanto ao risco, no plano metodológico, de estar muito envolvida com o universo de pesquisa. Buscando fontes que permitissem superar a dicotomia frequentemente posta entre teoria e prática, encontrei-me em Hambaté Ba (1982), que discute metodologias de pesquisa sobre tradição junto aos povos africanos.

Esse autor questiona a possibilidade de pesquisadores europeus terem acesso à totalidade das informações relevantes, junto a esses povos, considerando que alguns conhecimentos somente são revelados aos iniciados. Adverte que, quase sempre, integrantes dos grupos pesquisados se desincumbem da necessidade de prestar informações àqueles que não julgam merecedores de receber certos conhecimentos, ou sobre questões sagradas que não podem ser divulgadas, não revelando aquilo que é realmente importante. Provocam, dessa forma, interpretações de caráter duvidoso. Lembra, ainda, de maneira metafórica, que não é possível pentear os cabelos de alguém que está ausente.

Essas considerações lembram que existe um campo de conhecimentos aos quais os pesquisadores não têm acesso, a não ser com uma longa permanência no terreno e quando estabelecem determinadas relações com o grupo pesquisado, segundo os critérios que ele julgar importantes. Nesse caso, são os integrantes de uma determinada cultura que emergem como os detentores de um conhecimento vigoroso. Mais ainda, que existem formas de conhecimento que as matrizes letradas não dão conta, na medida em que, na tradição oral, a palavra é a coisa. Nessa concepção, a palavra não é o conceito, representação do objeto ou idéia, mas parte inerente a ele; a relação entre linguagem e o que ela expressa é mais que uma representação holográfica, o que pode ser exemplificado pela concepção entre os Guarani e Kaiowá de que a palavra é a expressão do espírito. Vem dessa concepção, para esses povos, a importância de se usar belas palavras, *ne'ẽ porã*.

No que se refere aos riscos da imersão no universo estudado, isso foi motivo de reflexão constante de minha parte, na medida em que não busquei o afastamento, mas uma forma de legitimar minha atuação perante a comunidade guarani e kaiowá. Ao mesmo tempo, busquei me apropriar de certos instrumentos analíticos que permitissem demonstrar a validade dessa perspectiva, construindo argumentos que explicitem essa escolha metodológica, que vai além da observação participante e da pesquisa-ação. Não me sinto confortável com ambas, na medida em que a primeira, observação participante, supõe uma neutralidade conveniente, e a segunda, pesquisa-ação, supõe um controle, por parte do pesquisador, das situações relevantes na pesquisa de campo, que o coloca como agente mobilizador das transformações pretendidas, concepções que vejo como falaciosas.

Entendo que os caminhos metodológicos que percorri estão próximos do que o conceito de experiência enfatiza, de acordo com Larrosa, mas se distancia do sentido de *experimento*, enquanto metodologia preconizada por Bacon. (LARROSA, 2002).

É neste sentido que o conceito de experiência é constantemente trazido para essa narrativa. O retomei a partir de Benjamim (1913, 1994), Thompson (1981) e Larrosa (2002), na busca de um conceito chave que permitisse, ao mesmo tempo, tratar de uma forma integral e singular o vivido e o observado, dando conta dos aspectos singulares e interligados das vivências de sujeitos históricos, quer sejam grupos, indivíduos ou instituições.

Thompson dedica um capítulo, em seu livro “A miséria da teoria”, a uma polêmica com Althusser. Para além do aspecto polêmico que o autor desenvolve, menosprezando o conceito de empirismo, enquanto insuficiente para explicar a relação entre a forma como os seres humanos produzem suas existências e o processo histórico, quero me apropriar da concepção na qual Thompson retoma o conceito de experiência:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” dessa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p.183).

O conceito de experiência se revelou vigoroso para analisar as vivências dos jovens guarani e kaiowá, de maneira que, constantemente, ele se torna elemento de mediação na análise e descrição dos processos vividos e observados. A escolha dessa categoria de análise foi deliberada, justamente por sua plasticidade e aplicabilidade a sujeitos históricos em suas mediações concretas e subjetivas. Trata-se de um conceito capaz de se aplicar a aspectos que Bourdieu (1992b, 2001) trata e retrata através do *habitus*.

O conceito de experiência adotado não se liga somente aos aspectos delineados por Thompson (1981). A teoria benjaminiana, sobre experiência e resistência, também foi analisada. Benjamin lida com o conceito de experiência de duas formas: em um primeiro momento, em 1913, jovem, impetuoso e portador de uma visão de mundo altamente crítica, a experiência se lhe aparece como característica presente nos adultos, a quem os fatos vividos roubaram os sonhos e a capacidade transformadora. A experiência, nesse caso, é uma máscara que o adulto usa e que o impede de experimentar, de fato, a tudo: a juventude, as esperanças, os ideais, a mulher. A experiência seria a fonte da recusa a participar de projetos transformadores, ligando os adultos, interminavelmente, a modos de vida que reproduzem as injustiças sociais, em que cada um pensa apenas em seus interesses. (PEREIRA, M, 2009).

A experiência histórica amadureceu Walter Benjamin, no contexto europeu entre guerras, e propiciou que ele redimensionasse o conceito que utilizou no decorrer de toda sua produção teórica, dando-lhe a dimensão da historicidade. Quando escreve “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” e “Experiência e pobreza”, Benjamin relaciona a modernidade à pobreza das narrativas, dimensionando o momento histórico de valorização da informação, enquanto responsável pelo silêncio dos narradores. De forma mais profunda, as transformações sociais aceleradas, no contexto da modernidade, provocam o desaparecimento da experiência. A consequência é o declínio da narrativa, pois, sem experiência, não há o que narrar. A pobreza de experiência é decorrente do momento histórico. Por vezes, em experiências traumáticas como a guerra, também acontece o silêncio. Por isso, nos diz o autor, os soldados que lutaram na primeira grande guerra voltaram mudos dos campos de batalha, mais pobres e não mais ricos em experiência. (BENJAMIM, 1994).

Por fim, o conceito de experiência passou pelo filtro da teoria da educação, a partir de Larrosa (2002). Para esse autor é tido como uma noção, na medida em que transformá-lo em conceito faz com que perca sua plasticidade. O autor retoma os pressupostos de Walter Benjamin em suas reflexões de “O narrador” e liga a noção de experiência à do sujeito: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (LARROSA, 2002, p. 21).

Experiência não é o mesmo que informação e, embora informação e opinião sejam dois aspectos ligados no mundo contemporâneo, eles não se traduzem em conhecimento. Existe uma conotação que liga experiência a trabalho, mas as relações proporcionadas através do que, na contemporaneidade, se considera trabalho significam a morte da experiência. Ao tratar desses aspectos, Larrosa esclarece que está considerando o fim da experiência. Segundo ele, é necessário considerar o sujeito da experiência, “esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2002, p. 24). É esse o aspecto de sua contribuição aqui presente.

Para o autor, “o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos”. (LARROSA, 2002, p. 24).

Considero, com Larrosa, sem conseguir expressar-me melhor do que ele, que:

Seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 24/25).

É no horizonte teórico desses três autores que me (ex)ponho a narrar a experiência de pesquisa sobre as experiências que os jovens guarani e kaiowá vivem junto ao seu povo. Enquanto experiências, eles se (*ex*)põem nos seus fazeres, com tudo que isso tem de

vulnerabilidade, risco, paixão, padecimento, paciência; com uma abertura profundamente comprometedora de suas existências, mas necessária na experiência histórica na qual um povo se envolve na luta por direitos.

São muitas as experiências de lutas dos Guarani e Kaiowá contemporâneos, e estas lutas envolvem também a escola indígena. Eles lutam por efetivação de direitos garantidos na Constituição e para que princípios ainda não contemplados se constituam em direitos; através dessas lutas, esperam que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá seja fortalecido. Lutam, também, para que o povo guarani seja reconhecido a partir de sua condição transfronteiriça, como habitantes de uma grande região que envolve o Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina, pleiteando a constituição de um Conselho Continental Guarani. Não lutam sós.

1.2 Quem são os Guarani e Kaiowá?

Imagem 1. Estudantes Guarani e Kaiowá “entrando” no local onde se realizava a 2ª. etapa de estudos da 1ª. Turma do curso Teko Arandu. Vila São Pedro, Dourados/ MS, Julho de 2007.



Fonte: acervo do Ára Verá.

Existe uma grande variedade de fontes bibliográficas, quando se trata dos Guarani (MELIÀ, 1987, 2004). Além dos estudos nas áreas de Antropologia, Linguística, História, também encontramos material no campo da literatura e das artes. Embora isso aconteça, não é suficiente para a visibilidade desse povo e de sua cultura, na sociedade brasileira, generalizados como índios e, por isso, escondidos em sua especificidade. Os estudos sobre os Guarani remontam aos tempos da colonização, com a vinda dos jesuítas para o Brasil e o estabelecimento das missões ao Sul do território brasileiro. Montoya, por exemplo, foi um jesuíta com a preocupação de estudar a língua deste povo, não meramente como estratégia de catequização, mas também como forma de sistematização lingüística. (CHAMORRO, 2008).

Os Guarani subdividem-se, no Brasil, em três grupos: os conhecidos na literatura como Nhandeva, que se autodenominam Guarani, como aqui serão referidos, os Kaiowá e os M'bya. Compõem a população indígena mais numerosa do país, com cerca de 50 mil pessoas³. Os M'bya habitam territórios que se dispersam por Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e ainda, Argentina e Paraguai. São os Kaiowá e Guarani que habitam Mato Grosso do Sul, privilegiadamente na porção territorial conhecida regionalmente como Cone Sul, contando-se cerca de 45.000 integrantes. (BRAND, 2008).

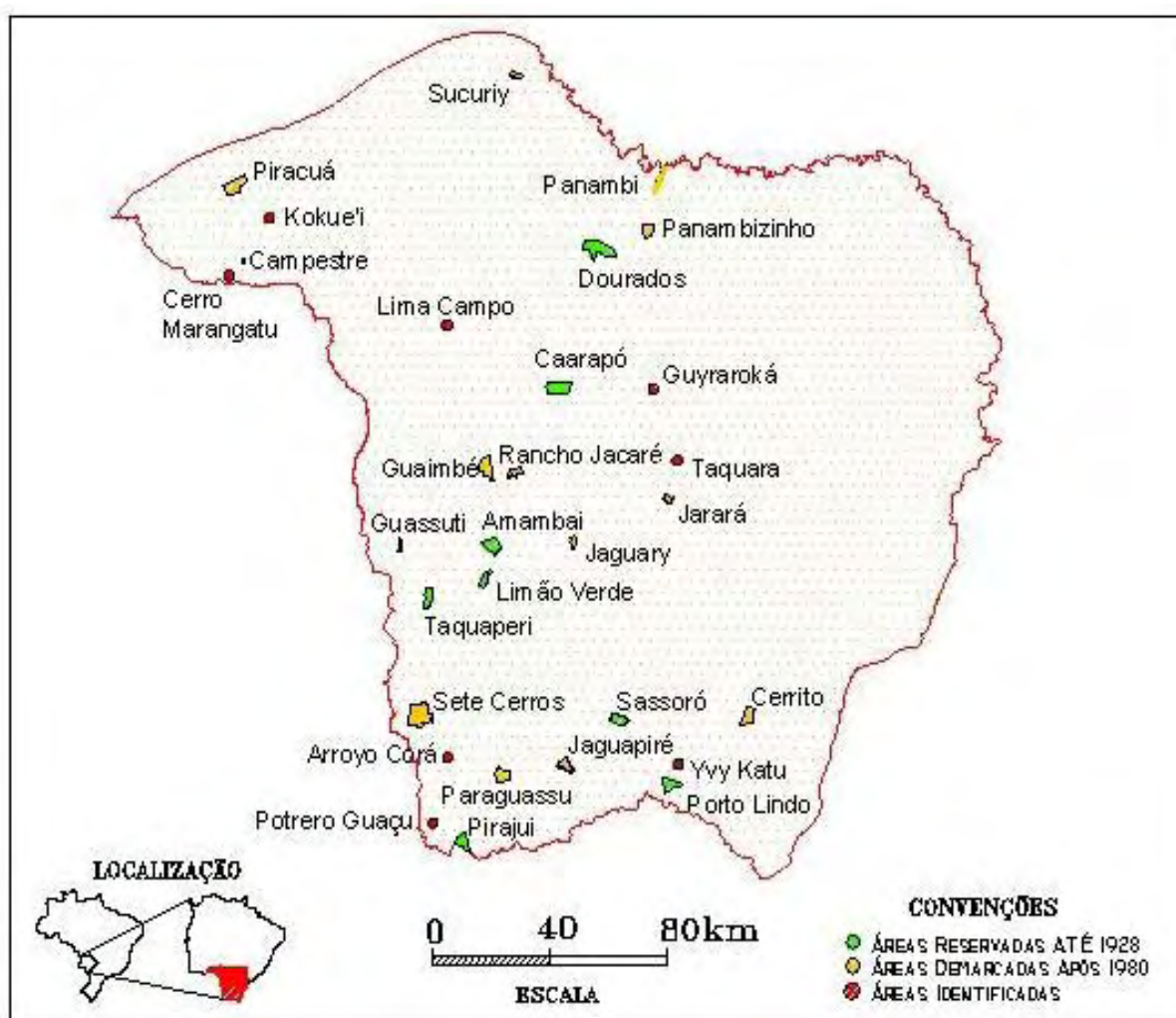
Os Guarani (Nhandéva) e os Kaiowá são falantes do idioma guarani. São comuns situações em que os integrantes dos dois grupos buscam, através das expressões linguísticas, do modo de ser e do uso de terminados objetos, reforçarem as diferenças que os constituem. Quando perguntados sobre suas etnias respondem dizendo que são Guarani, ou Kaiowá. Às vezes dizem que são misturados, com pai e mãe em uma e outra etnia, embora se identifiquem, geralmente, com apenas uma das parcialidades. Nesse texto, me refiro aos Guarani e Kaiowá como parcialidades do grande povo Guarani. Seguindo convenção antropológica aplicada aos povos indígenas, grafo essas palavras com inicial em letra maiúscula quando, sintaticamente, aparecem como sujeito, e com letras minúsculas quando a palavra é utilizada como adjetivo.

Em Mato Grosso do Sul, a partir da fronteira com o Paraguai, seus territórios se estendem por cerca de duzentos quilômetros, por toda a extensão ao sul do estado. Encontram-se, atualmente, divididos em, aproximadamente, 17 administrações municipais. Vivem em cerca de 35 aldeias. Esse número não é fixo, na medida em que os Guarani e Kaiowá vivem um processo constante de luta pela terra e novas aldeias são formadas.

³ São seguidos pelos Tikuna, com 32.613 integrantes e pelo Kaingang, com 25 mil integrantes (Chamorro, 2008).

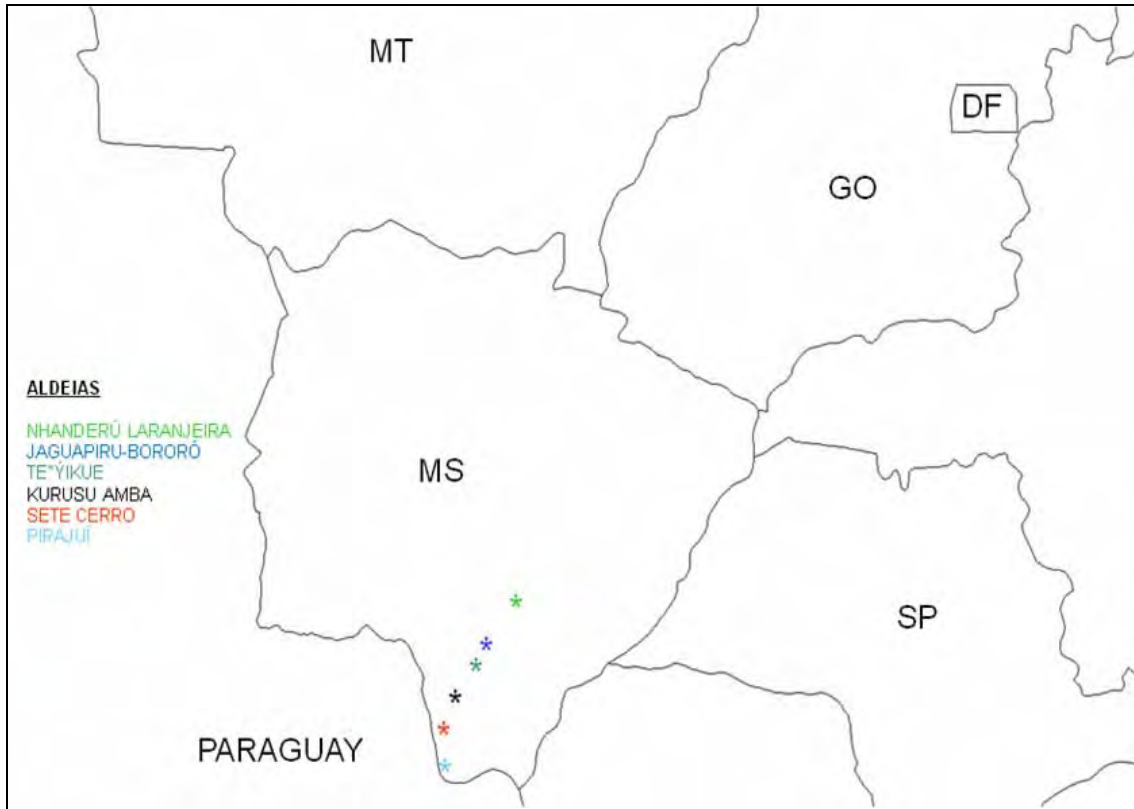
Algumas aldeias são habitadas, predominantemente, por Guarani, como as mais próximas da fronteira com o Paraguai, outras são habitadas, em grande maioria, por Kaiowá, como a Aldeia Panambizinho, no município de Dourados e a Aldeia Te'ýikue, no município de Caarapó. Outras, como as Aldeias Jaguapiru e Bororó, na Reserva Indígena de Dourados, têm integrantes das duas parcialidades e, ainda, outro povo, os Terena.

Imagem 2. Representação cartográfica da localidade das Aldeias Guarani e Kaiowá no sul do Estado de Mato Grosso do Sul.



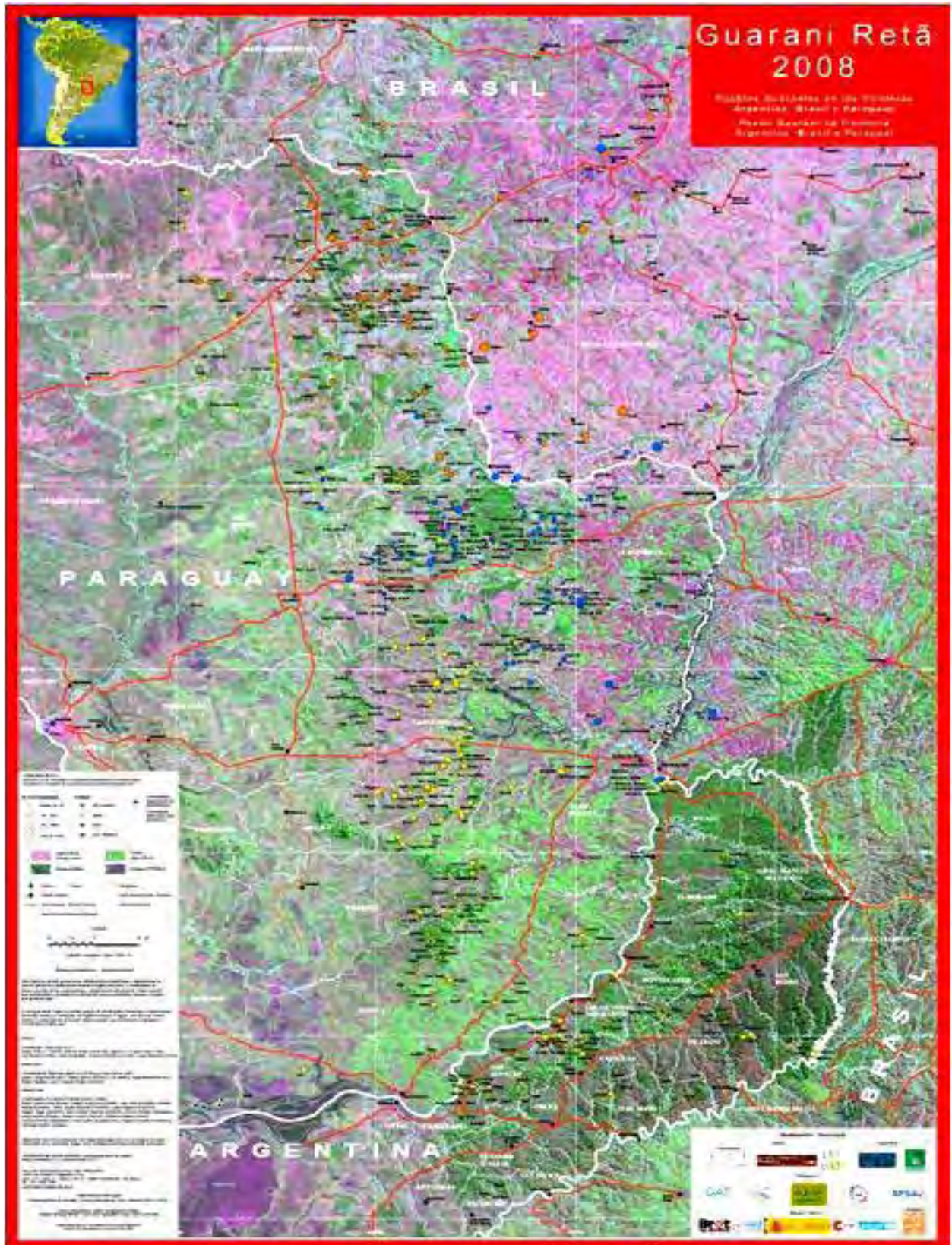
Fonte: Geoprocessamento do Programa Kaiowá/Guarani, NEPI, UCDB (2005). Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato_grosso_do_sul/guarani.htm> Acesso em 19 de agosto de 2009.

Imagem 3. Mapa da localização aproximada das aldeias citadas nos capítulos 2, 3 e 4.



Fonte: elaboração própria.

Imagem 4. Reprodução do mapa das áreas indígenas na Argentina, Brasil e Paraguai. Guarani Retã, 2008.



Fonte: <http://www.campanhagarani.org.br/index.php?system=news&news_id=33&action=read> . Acesso 18 de jun. 2011.

Os Guarani e Kaiowá habitam também as terras do Paraguai, Argentina e da Bolívia, onde são conhecidos como Ava Chiripa, Pãi Tavyterã, Chiriguano. Ao todo, os diversos grupos guarani que habitam o continente sul americano somam, aproximadamente, 225 mil integrantes.

A hipótese que tem tido maior credibilidade é a de que os Guarani teriam chegado à região correspondente aos entremeios dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai, pelo menos em 1300 d.C⁴. Quando os colonizadores chegaram, esses grupos se encontravam fortemente estabelecidos, com uma cultura material e simbólica que permitia a adaptação aos territórios de suas preferências: terras agricultáveis, com floresta e clima úmido, com dias quentes no verão e muito frios no inverno, com pelo menos cinco dias de geada⁵. (CHAMORRO, 2008).

Os Kaiowá eram também conhecidos como *povo da mata* (*ka'agua*: *ka'a* = mata, *gua* = procedência) e se distribuía por vastas extensões de terra, através de núcleos populacionais pequenos, cujas macro-famílias se integravam. (BRAND, 1998).

A expressão *ka'agua*, utilizada para denominar os Kaiowá, é explicada por Brand (1998), como resultante do processo de afastamento buscado por esse grupo em relação ao colonizador. Assim, os *Ka'agua* eram aqueles índios que foram adentrando a mata, no período colonial, fugindo da proximidade com o colonizador, recusando a serem reduzidos.

Quanto aos Guarani, a bibliografia traz uma grande variedade de dados, recolhidos desde as missões jesuíticas estabelecidas no território sul. (MELIÀ; NAGEL, 1995).

Quando os colonizadores chegaram às terras brasílicas encontraram muitos povos que falavam uma língua similar, que foi denominada de Tupi. Esses povos ocupavam a floresta amazônica, o litoral de Norte a Sul e a região Sudoeste, estendendo-se para a região que veio a constituir o Paraguai, Uruguai, Argentina e Bolívia. (CHAMORRO, 2008).

Chamorro (2008) esclarece que a língua guarani pertence ao tronco linguístico denominado tupi, chamando a atenção para as diversas denominações ao longo do tempo, que teimavam em diferenciar o Guarani, língua indígena falada no Paraguai, do Tupi, falada por povos indígenas no Brasil. Segundo a autora, essa distinção se embasa mais em questões políticas que linguísticas; provocou, entretanto, bastante confusão, já que estudiosos se referiam tanto ao Tupi, como ao Guarani, ou, ainda, ao Tupi-Guarani.

Existe uma hipótese a respeito de uma origem comum desses povos, a qual considera que, a partir do aumento populacional, eles se dividiam e se dispersavam. Ao passar de duas

⁴ Os primeiros habitantes teriam povoado a região por volta de 3.000 a 5.000 A.P (antes da era presente).

⁵ Uma prática ainda comum é crianças, jovens e velhos irem tomar banho nas minas de água na madrugada da primeira geada, para não ficarem doente. Segundo os Guarani e Kaiowá, adquiriram esse costume com os pássaros, que se banham nas madrugadas frias e por isso não adoecem.

ou três gerações, não mais viviam em proximidade, como também se tornavam hostis entre si. A partir desses desmembramentos e dispersões, teriam se dirigido ao litoral e, a partir daí, chegado à região do Prata, na Argentina. Outra hipótese considera que há necessidade de buscar a origem dos Guarani no local onde são mais numerosos, ou seja, a partir da região do Prata. De qualquer forma, a ocupação na região teria se dado entre três a cinco mil anos da época presente. Os grupos guarani, da forma como os espanhóis os encontraram, ocupavam este território, pelo menos, desde 1.300 D.C. (CHAMORRO 2008).

Cultivavam diversos tipos de alimento, como mandioca, milho, abóboras. Ocupavam vastas extensões territoriais em locais que permitissem a aplicação do *nhande reko*: mata para a caça, rios para pesca, locais para fazer as roças e locais sem mato para amplos quintais em volta da grande casa comunal. Os Guarani e Kaiowá usam a expressão *nhande reko* (nosso costume) para se referirem à sua cultura, sua vida (*teko* = vida, modo de ser e de viver).

A característica de ocupação tradicional dos Guarani se baseia em unidades familiares relativamente distantes umas das outras, com o chefe de parentela e sua parcimônia vivendo nas *ogagusu* (ou *oygusu*), casas grandes (PEREIRA, 2004). Nessas grandes casas, que tinham somente as paredes externas e as vigas serviam de divisão, para ocupação de várias famílias nucleares do mesmo grupo, era possível encontrar até sete gerações. (CHAMORRO, 2007).

Embora esses núcleos familiares fossem completamente independentes em sua produção, estabeleciam redes de relação com outros grupos familiares; a festa era um elemento aglutinador importante. A prática do *puxirão* (mutirão) era comum. A existência de um líder religioso forte, geralmente, aglutinava vários desses grupos familiares, ainda que não em um espaço restrito.

O *oguata* (caminhar) é uma prática tradicional deste povo. Andam longas distâncias de um lugar a outro, para visitar um parente, para buscar a influência de um líder religioso ou político. Andam, também, procurando lugares mais favoráveis, quando a situação política ou da natureza não está propícia. Andam. Daí a importância dos amplos espaços territoriais para os Guarani. Mura (2004, 2006) se apóia nessa forma de ocupação territorial para trabalhar a categoria de *tekoha-guasú* (grande território), instrumento analítico de importância para os relatos de perícia elaborados para demarcação de terras tradicionais indígenas.

Relatos dos viajantes da época colonial apontam para a fartura de alimentos de que dispunha esse povo, enfatizando, mesmo, que esses teriam alimentado os espanhóis e a eles servido muito bem. A fácil aceitação que os espanhóis tiveram pelos grupos guarani também é explicada a partir da intenção desses em estabelecer alianças que lhes atribuíssem vantagens,

nas relações com outros povos que habitavam a região. Nessa ótica, teriam entendido que os espanhóis poderiam ser aliados contra seus próprios inimigos de então (MELIÀ, 1997).

De qualquer maneira, os índios, a princípio, não perceberam as reais intenções dos espanhóis. Uma das formas de fazer essas alianças era através do casamento de mulheres indígenas com os colonizadores, na intenção de trazê-los para suas famílias, envolvendo-os na sua rede de parentesco e de troca. Ao fazer parte da mesma família, esperavam que as relações de parentesco estabelecidas os envolvessem em uma rede de cooperação e solidariedade para com o grupo.

O interesse do colonizador em relação aos Guarani também esteve relacionado aos seus préstimos: tinham alimentos e mulheres, coisas que precisavam.

Esse contato com o colonizador revelou-se, entretanto, extremamente perigoso. Logo se estabeleceu uma relação de poder assimétrica, com o espanhol escravizando, tomando mulheres, matando. Dentro dessa situação, muitas mulheres preferiam morrer, ou matar suas crianças, do que permitir suas vidas naquelas circunstâncias. As doenças adquiridas nos contatos também foram muitas e fatais. Em seguida, as lideranças indígenas estabeleceram resistência ao colonizador, que se dava de várias formas: a dança ritual, onde dançavam até morrer de exaustão, deixar-se morrer de fome, para não ser escravizado, infanticídio, assassinato de espanhóis. O fato é que, em pouquíssimo tempo, os Guarani tiveram sua população extremamente reduzida e as condições de reprodução material e cultural desestabilizadas. (MELIÀ, 1997).

Os Guarani e Kaiowá contemporâneos ainda vivem as consequências da experiência histórica do contato com o colonizador. Buscam alternativas para seguir adiante, de várias maneiras, andando pelos caminhos conturbados que reproduzem, incessantemente, as condições de subalternidade às quais foram relegados.

Em situações de fronteiras, vivem experiências que fogem à racionalidade e às normas juridicamente estabelecidas. A complexidade dessas experiências exige seu enfrentamento, por serem inaceitáveis.

As estratégias que utilizam nesse enfrentamento são várias e muitas. É possível afirmar que a religiosidade é uma dessas estratégias, que adquire proeminência. Mas sobre esse tema, muitos pesquisadores se debruçaram, como Chamorro (1993, 1996, 2008), Melià (1976), Nimuendaju (1987), Schaden (1974), Susnik (1980) e constituem fontes valiosas para o conhecimento a respeito da cosmologia que orienta esse povo. É comum os líderes espirituais oferecerem explicações que remetem ao sagrado para os problemas que enfrentam na atualidade e os jovens reproduzem essas concepções, com frequência. Uma afirmação que

merece destaque é a proferida por um professor jovem da aldeia Guaimbé: “Antes de 1988 os Guarani e Kaiowá rezavam muito mais. Agora têm novos guerreiros”. Esse mesmo professor avaliava: “no mundo que vivemos hoje, o acordo é necessário”. Ele também foi o organizador de um encontro de rezadores em sua aldeia, promovendo a participação dos *nhanderu* de toda a região.

A maior parte desses estudos é direcionada por matrizes teóricas próprias da Antropologia. Pereira (2004), mesmo seguindo referenciais antropológicos, faz uma abordagem que permite inferências na área sociológica. A intenção, nesse trabalho, foi construir uma perspectiva sociológica a partir de um campo específico, que é a formação de professores guarani e kaiowá, procurando entender de que forma os jovens estão inseridos nos projetos de vida e de futuro de seu povo.

É necessário afirmar, também, que os jovens professores e as jovens professoras representam um número pequeno entre o povo; mas eles e elas constituem parte de uma estratégia do povo, no contato com a sociedade brasileira.

A abertura das relações desse povo para com a sociedade brasileira favorece a constituição de distintas juventudes; essa transição e esse modo de ser múltiplo se manifesta na categoria nativa de “*teko retã*”. Entre os Guarani e Kaiowá, esses grupos são representados por jovens trabalhadores nas usinas de cana, por mulheres jovens que vivem no interior de suas famílias, cuidando de seus filhos pequenos, jovens que integram grupos religiosos, especialmente os protestantes, jovens estudantes do ensino médio, alguns poucos jovens que cursam o ensino superior. Existem, também, os protagonistas daquelas experiências para as quais a mídia abre espaço: homens jovens que integram grupos que promovem ações violentas; que utilizam substâncias ilegais, e que, no limite, sem ver possibilidade de superação, se suicidam.

Considerando essas experiências como inaceitáveis, direcionei-me para as práticas afirmativas que vivem, aproximando-me da educação escolar indígena e da formação de professores. Nesse campo, aliei-me a estas experiências de luta, observando nelas os espaços ocupados por jovens.

Abordar a questão dos jovens exige a reflexão sobre as novas realidades que se impõem para este povo, o tempo e o espaço (*ára*) em que se efetivam projetos, suas possibilidades e seus limites.

Esses espaços dizem respeito à luta por território, preocupação constante em suas vidas e na luta por efetivação de direitos constituídos no campo da educação. Por isso, para essa narrativa, são essas experiências que ganham destaque: no segundo capítulo, a partir do

episódio violento da retomada de *Ypo'i*, localizada em Paranhos (MS), discuto as questões ligadas ao território para os Guarani e Kaiowá e a participação dos jovens nas ações de retomada, entre os quais os professores vêm ganhando destaque político.

No terceiro e quarto capítulos discuto questões ligadas à educação escolar indígena e ao Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, considerados enquanto campos privilegiados nos embates políticos que esse povo vive na contemporaneidade.

No quinto capítulo, chego aos jovens e suas experiências pessoais e coletivas.

Os dados apresentados foram colhidos em diversos momentos, a partir de situações públicas e a partir da observação e participação durante três anos e meio nos dois cursos de formação de professores guarani e kaiowá: o *Ára Verá* e o *Teko Arandu*. O que trago aqui é a expressão da minha experiência, nos termos de Larrosa (2002), que fui registrando em meus “diários de itinerância”. Assim como essa expressão, de autoria da professora Maria Aparecida Mendes de Oliveira, a quem peço licença para utilizá-la, essa narrativa somente foi possível a partir da contribuição dos múltiplos sujeitos, individuais e coletivos, com os quais me relacionei nesse tempo de itinerância, prenhe da aprendizagem promovida nos caminhos das aldeias, da participação nos cursos e eventos, da relação, por vezes tumultuada, com pessoas e instituições.

A narrativa, estilo literário que aqui utilizo e justifico, é complementada com citações das fontes importantes para a compreensão do que aqui me propus a entender. O faço, como quem narra, porque, depois da experiência junto aos Guarani e Kaiowá, dificilmente conseguirei desconhecer esse estilo de comunicar minhas experiências e a dos grupos com os quais me encontrar.

2 CONFLITOS, VIOLÊNCIAS E TERRITORIALIDADE: A RESISTÊNCIA GUARANI E KAIOWÁ

“O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.” Benjamim (1994, p.221).

Em novembro de 2009, os Guarani e Kaiowá, ao participarem da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em Brasília, divulgaram carta dirigida ao Presidente da República e ao Ministério da Justiça, relatando episódios violentos vividos no mês anterior, que são parte de uma luta antiga pela retomada de seus territórios ancestrais. O conflito agrário que envolve índios e proprietários agrícolas remonta a um longo processo histórico. Os fatos mais recentes aconteceram em 2007, quando o Ministério Público chamou a FUNAI à responsabilidade para o cumprimento do prazo legalmente estabelecido para a demarcação das terras indígenas. Trata-se do artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, onde se define que “a União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”. O mesmo diz respeito ao artigo 231 da Constituição de 1988 que estabelece:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1998).

É a partir desse instrumento jurídico que o Ministério Público dá ensejo a um Termo de Ajuste de Conduta, em que a FUNAI, se compromete a regularizar as terras indígenas de Mato Grosso do Sul. As Portarias PRES/FUNAI n.º 788, 789, 790, 791, 792, 793, de 10 de julho de 2008, publicadas no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2008, Seção 2, estabelecem os grupos técnicos no âmbito dos estudos de identificação e delimitação das terras tradicionalmente ocupadas pelos Guarani e Kaiowá na região das bacias denominadas Amambaipaguá, Dourados-Amambaipaguá, Iguatemiaguá, Brilhanteaguá, Nhandevaguá e Apapeaguá, situadas no estado de Mato Grosso do Sul⁶.

⁶ O sufixo *peguá*, presente nas Portarias, é uma referência à língua Guarani, e indica localidade. A Portaria nº 179, de 26 de fevereiro de 2009, estabelece a forma de conduta dos Grupos de Trabalhos. Para relatório detalhado sobre os encaminhamentos jurídicos instaurados entre FUNAI e FAMASUL, ver a Apelação Cível do Ministério Público Federal, Processo no. 2008.60.00.012813-0 1ª. Disponível em <www.prr3.mpf.gov.br/pareceres/download>. Acesso 24 de jan. 2011.

Embora este dispositivo estivesse constituído legalmente há duas décadas, a chamada do Ministério Público para a validade da lei fez emergir uma série de conflitos entre fazendeiros, índios, poder público, que se estendeu por toda a sociedade sul matogrossense. A Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul, FAMASUL, desde o momento da publicação das portarias, entrou com ações jurídicas contra o processo de demarcação e liderou uma campanha nacional em defesa do que entende ser seu direito à terra. Em nível estadual ocorreram reuniões em todos os municípios do sul de Mato Grosso do Sul, demonstrando o nível de articulação desse setor.

Procurando envolver a opinião pública, no ano de 2008, representantes dos produtores rurais se apoiavam na produção econômica do estado, de origem rural, e em critérios de desenvolvimento econômico, para refutar a demarcação, reforçando a idéia de que os índios não produzem nas terras que têm, que o Mato Grosso do Sul passaria a ser um estado índio e não produtivo e que recorreriam às armas, se fosse necessário, para não entregarem as terras.

Nas várias reuniões ocorridas nos municípios de Mato Grosso do Sul, com terras reivindicadas por povos indígenas, representantes dos fazendeiros declaravam que as demarcações representavam infração dos direitos de propriedade do produtor rural⁷.

O Governo Estadual, manifestando seu apoio ao setor rural, liberou recursos para apoiar os proprietários rurais nos processos de demarcação de terra, justificando que os proprietários rurais necessitavam de apoio jurídico que os sustentassem, perante um contexto em que a palavra de qualquer índio serve como prova nos processos de demarcação.

Nesse ínterim, os grupos indígenas de Mato Grosso do Sul também promoveram várias reuniões, em diversas ocasiões. Uma delas foi a *Aty Guasu* realizada na aldeia *Yvy Katu*, município de Japorã, no mês de outubro de 2009. *Aty Guasu* em língua guarani significa “grande reunião” e é também o nome do movimento indígena que tem o objetivo de discutir

⁷ Os jornais do Estado de Mato Grosso do Sul diariamente apresentavam matérias que revelavam as concepções ligadas ao agronegócio: “*André lidera ofensiva contra demarcação em áreas indígenas* (Correio do Estado 03/08/08); *Demarcações podem ter proporções catastróficas* (Correio do Estado 23/11/08); *Produtores declaram guerra aos índios* (Correio do Estado 12/11/08); *Governador vai ao Supremo para impedir estudo de demarcações* (O Estado 06/08/08); *Técnicos que farão estudos em terras indígenas denunciam ameaças* (O Estado 05/8/08); *Demarcação: Aldeias têm falsos índios* (O Progresso 06/08/08); *Pecuaristas querem menos terra para índios* (O Progresso 23/08/08); *Representante da ONU enfrenta tumulto de ruralistas* (Correio 24/08/08); *Presença de índio americano gera protestos de fazendeiros* (DMS 25/08/08); *O Imbróglia indígena* (Correio do Estado 08/09/08); *Produtores criticam Estatuto do Índio* (O Estado 12/11/2008); *Mato Grosso do Sul não será terra de índio* (O Progresso 09/08/08); *Fazendeiros reforçam segurança contra invasões indígenas na fronteira* (Correio do Estado 03/08/08); *Governador, prefeito e deputados tentam evitar estudos antropológicos* (Diário MS 18/08/08); *Demarcação afasta produtores do campo* (O Estado 10/11/08); *Nunca vimos índio algum em Indápolis* (Diário MS 29/08/08). Acervo CIMI. Consulta: novembro de 2008. Nas ruas, presenciavam-se passeatas, *out-doors*, faixas, adesivos em veículos.

as questões ligadas ao território, âmbito no qual se agregam os grandes líderes do povo guarani. Essa reunião foi promovida para que as lideranças discutissem, com as autoridades, o contexto político da demarcação de terras indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul. Dela participaram líderes do povo guarani e kaiowá, representantes da FUNAI, do Ministério Público, do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), a então Senadora Marina Silva, deputados estaduais e federais, representantes de ONGs, Governo Estadual e Universidades⁸.

Nesta ocasião, líderes do povo Guarani e Kaiowá cobraram da FUNAI uma postura em relação ao início das atividades dos Grupos de Trabalhos nas áreas reivindicadas. A orientação dos representantes da FUNAI e do Ministério Público presentes na reunião foi a de que os índios em Mato Grosso do Sul deveriam esperar 30 dias, prazo em que essa Fundação julgava conseguir encaminhar os trâmites jurídicos e políticos para que os Grupos de Trabalhos (GTs) entrassem nas áreas para procederem ao estudo antropológico, primeira fase do processo de demarcação. As instituições presentes, através de seus representantes, procuravam dissuadir os índios do intento de ações de retomadas imediatas. FUNAI e Ministério Público aconselharam os indígenas presentes na Aty Guasu a aguardarem os procedimentos oficiais para que os GTs pudessem dar início aos seus trabalhos. Entretanto, naquela semana, várias ações de retomada foram impetradas, tanto por grupos Guarani quanto por integrantes do povo Terena.

A essa instrução, alguns grupos responderam dizendo que sairiam daquela reunião direto para suas terras, porque estavam cansados de esperar. Os líderes da família Vera, da aldeia Pirajuí, município de Paranhos, estavam entre os que tinham essa compreensão. A decisão de retomarem seu antigo *tekoha* foi tomada logo após a Aty Guasu.

A carta dos Guarani e Kaiowá ao Presidente da República, à FUNAI e Ministro da Justiça, divulgada na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em Brasília, em novembro de 2009 e reproduzida abaixo, retrata os episódios violentos ocorridos a partir dessa decisão, apontando os fatos históricos ligados a ela:

Há 500 anos os povos indígenas sofrem a expulsão de suas terras, a perda de suas vidas, o esfacelamento dos seus modos de vida.

Durante este tempo, perderam suas terras, perderam parte dos seus conhecimentos tradicionais, perderam suas línguas maternas, perderam suas vidas.

Foi uma luta grande para garantir na Constituição que agora está em vigor um pouco de direitos para os povos indígenas no Brasil.

Mas se este direito está no papel, onde está ele na prática? Desde 1988 esperamos pela demarcação de nossas terras, como direito constituído. Passaram-se 20 anos e nada acontece.

⁸ Ver anexo 1.

Para que este direito se efetive, continuamos lutando. Em outubro de 2009, aconteceu uma Aty Guasu em Yvy Katu, onde os mais velhos disseram, em resposta à tentativa de convencê-los a esperar mais um pouco, que estavam cansados de esperar e se as autoridades não quisessem ver muitos índios mortos, que fizessem logo alguma coisa para que o direito se cumpra, porque iam sair dali direto para seus tekoha [território].

Parece que palavra de índio não encontra eco, neste país. Ninguém acredita. Ninguém ouve.

E quando um grupo de índios tenta entrar na terra que é sua originalmente, ninguém leva em conta que eles têm direito a reivindicar aquela terra e que têm direito às suas vidas: qualquer um atira para matar, em nome da defesa da propriedade privada.

Quando os brancos chegaram às nossas terras, ninguém considerou que nós tínhamos direito a elas, que queríamos criar nelas os nossos filhos, plantar nelas os nossos alimentos, viver nelas com os nossos deuses. E foram matando os índios que nela estavam, para ocupar as terras, para roubar nosso trabalho.

Agora os brancos dizem que a terra é deles e acham que têm o direito de continuar matando. Matar os índios que querem entrar nas terras de seus avós. Matar porque têm um título que diz que a terra é deles.

Isso continua e continua acontecendo. Em Paranhos, MS, no final de outubro, um grupo de pistoleiros atirou sobre um grupo Guarani que tentava entrar na terra de seus pais. Machucaram muita gente, o grupo dispersou, crianças se perderam e dois professores índios não voltaram. Desapareceram. Rolindo Vera e Genivaldo Vera, os dois professores desaparecidos, são da aldeia Pirajui.

Rolindo e Genivaldo tinham sonhos: tekoha, escola, vida.

São pais, filhos, esposos, professores, estudantes.

Cada vez mais se tornavam líderes de sua comunidade.

Cada vez mais, se envolviam com os projetos de futuro de sua família e sua comunidade.

Cada vez mais se comprometiam com a educação em sua aldeia.

Os dois desapareceram. Não viverão nas terras que queriam viver, não vão mais fazer roça para alimentar seus filhos, não vão mais educar suas crianças, não vão mais dançar guaxiré [dança tradicional], não vão fazer novas rezas, não vão ser tamõi [avós].

Não verão a lei se cumprir. Por que ela demorou muito, muito mais que a bala que tirou a vida deles.

Guarani é como uma flor que brota da terra e desabrocha perfumando a natureza. E às vezes desaparece deixando um aroma no ar. É como as aves que vêm e desaparecem. Mas o nosso sentimento e a lágrima que cai no chão fortalecem o nosso espírito e volta a brilhar em nosso meio.

Mas até quando vamos ver as flores pisadas, as aves mortas e o sangue derramado? Até quando vamos ter que esperar para poder entrar em nosso chão? Até quando continuaremos a ser expulsos, confinados, discriminados, assassinados?

Enquanto esperamos, nosso tekoha vira canavial, nossas casas de reza viram usinas, nossos tape [caminhos] viram asfalto. Chamam isso de desenvolvimento. Como pode se dizer desenvolvida uma nação que não respeita a vida e sua própria lei? Uma nação que não sabe conviver?...(MOVIMENTO..., 2009b).

A palavra *tekoha* é explicada por Grunberg; Aoki (2004, p.171):

tekoha – é um termo com uma conotação muito ampla e importante no mundo guarani. Significa o espaço geográfico, em que se realiza a vida econômica, social, política e religiosa de um certo grupo. Tradicionalmente, o grupo era encabeçado por um líder político (mburuvicha) e um líder religioso (pa'i, tekoaruvicha, oporahéiva). Até meados do século XX, o líder político era na maioria dos casos um avô da família extensa. Num tekoha morava, tradicionalmente, uma família extensa junto com alguns agregados. Em caso de pessoas de fora querendo morar num tekoha em que não tinham nascido, o líder político decidia se podiam. Parentes, tanto do lado da mãe quanto do pai, tinham o direito de morar lá. O espaço geográfico de um tekoha era definido por características geográficas como cerros, riachos, lagos, certos tipos de vegetação e também por eventos que tinham acontecido no lugar ou por serem habitados por um “jára”, um “cuidador espiritual”.

A FAMASUL também publicou carta aberta destinada ao presidente da República e ao presidente da FUNAI, em 15 de setembro de 2008:

Os produtores rurais e seus Sindicatos externam a vossas excelências através desta Carta Aberta suas posições sobre as Portarias da FUNAI que determinam vistorias em propriedades rurais de que atingem cerca de 30% da área do estado de Mato Grosso do Sul.

Os proprietários rurais adquiriram suas propriedades de forma legal através de documentos públicos legitimamente reconhecidos, estão trabalhando nas terras, muitas famílias há mais de 100 anos, produzindo em prol da sociedade e contribuindo significativamente para a riqueza do Estado e do País.

O setor rural do Estado de Mato Grosso do Sul sempre se posicionou de forma ordeira e pacífica frente aos questionamentos formulados pelos movimentos sociais, sempre respondendo com responsabilidade e em obediência à lei e à ordem.

Entretanto, diante da situação criada com as pretendidas vistorias, os produtores rurais não aceitam e não aceitarão ser desalojados de suas propriedades sem resistir bravamente a essa ilegal pretensão da FUNAI e dos interesses externos que ela representa, e, se necessário, darão o sangue e a própria vida em defesa de sua família, seu sustento e suas propriedades.

Na certeza de que o governo federal não pretende que se instale no Estado uma situação de violência e desordem, os subscritores desta carta aberta afirmam que confiam nas autoridades e esperam a providência governamental para que os produtores rurais possam continuar trabalhando com esperança, tranquilidade, e fé.⁹

A carta acima traz a concepção de que os estudos para a identificação e delimitação das terras indígenas é uma pretensão ilegal e que a FUNAI, ao instituir normatização para que ocorram, atende a interesses externos. Refere-se, com isso, à noção de que os movimentos

⁹ Carta Aberta ao Presidente da República, Senhor Luiz Inácio Lula da Silva, e ao Presidente da Fundação Nacional do Índio. Senhor Márcio Meira. FAMASUL – Federação da Agricultura e Pecuária de MS, Sindicatos Rurais MS. Subscritos: Amambai, Antônio João, Aquidauana, Aral Moreira, Bela Vista, Bonito, Caarapó, Caracol, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Iguatemi, Jardim, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Miranda, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho, Rio Brilhante, Sete Quedas, Tacuru e Vecentina. Publicada no Jornal “O Correio”, em 15 de Setembro de 2008. Arquivo CIMI, Campo Grande.

sociais insuflam os índios para que requeiram terras que legitimamente não são suas. Para comprovar isso, recorrem aos títulos de propriedade da terra.

2.1 Nhanderu Marangatu e Kurusu Amba: aspectos de uma mesma luta

Os estudos de identificação e delimitação de terras demonstram, entretanto, que durante o século XX ocorreu um intenso processo de esbulho das terras indígenas em Mato Grosso do Sul. Em perícia para a demarcação da terra indígena Nhanderu Marangatu constatou-se que os Guarani que a habitavam haviam sido expulsos com atos de muita violência ao longo de décadas. Muitas famílias que compunham o grupo se dispersaram, em um processo que os Kaiowá chamam de *sarampiba* (esparramo ou dispersão). (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009).

O longo processo de resistência e mobilização que os Kaiowá de Marangatu viveram está relatado no relatório de perícia judicial para a demarcação da terra reivindicada, elaborado pelos antropólogos Jorge Eremites de Oliveira e Levi Pereira, publicado na forma de livro em 2009 (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009).

Esse relatório traz dados que são constantes nos relatos dos Guarani e Kaiowá de outras localidades, que lutaram ou continuam lutando para recuperar a terra na qual seus ancestrais nasceram, que dizem respeito ao processo de expropriação violento sofrido.

O Estado concedeu terras a terceiros, em locais onde viviam esses povos, sem atentar para esse fato. Os considerados “proprietários”, empossados através dos títulos da terra, enxotavam os índios que nela viviam. Algumas famílias continuavam morando em localidades próximas, ou trabalhando como peões em fazendas e até mesmo na fazenda estabelecida onde era sua terra, ou se articulando com autoridades locais para conseguirem um pequeno lote de terra onde pudessem alojar seus integrantes. A maioria das famílias mudava-se para outras localidades, onde tinham parentes e alianças, seguindo a prática de mobilidade apontada por Pereira (2003, 2007).

A liderança que permanecia próxima ao *tekoha* ancestral percorria um longo caminho até conseguir que algumas das famílias esparramadas retornassem para o local que lhe havia sido doado, onde passavam a viver de forma extremamente precária, já que a terra não era suficiente. Dava-se um longo caminho de articulação política, com o objetivo de reconquistar o *tekoha* perdido, que envolvia agregar outras famílias, com as quais se mantinha relações de parentesco ou aliança política e, também, com organizações com histórico de cooperação na luta dos povos indígenas.

Neste processo, os órgãos indigenistas oficiais mantinham-se omissos. A política indigenista oficial seguia o intento de alocar os índios para as áreas reservadas. Aqueles que não cediam, motivados por redes de parentesco e alianças políticas, passavam a viver em outras áreas, inclusive dentro do território do país vizinho, Paraguai.

A pesquisa etnográfica desenvolvida nos últimos três anos de pesquisa evidenciou as muitas lutas dos Guarani e Kaiowá por suas terras, mostrando o vigor do movimento indígena no objetivo de voltar para suas terras.

No início do mês de janeiro de 2007, a comunidade de Kurusu Ambá havia sofrido uma ação violenta de despejo, na qual os pistoleiros contratados pelos fazendeiros mataram Julite Lopes, *nhadesy* (nossa mãe – nome atribuído às mulheres que se dedicam às práticas religiosas entre os Guarani e Kaiowá) da comunidade. Os Guarani e Kaiowá foram expulsos da área da fazenda, mas queriam enterrar a *nhandesy* na área reivindicada, motivo pelo qual iniciaram uma ação jurídica, apoiados pelo Ministério Público. Cerca de dez dias transcorreram, em que várias instâncias jurídicas foram percorridas, buscando que a justiça autorizasse a entrada na fazenda para o sepultamento. Não tendo conseguido a autorização judicial para o mesmo, na terra reivindicada, o local onde se deu o enterro foi a Aldeia Taquapery, no município de Coronel Sapucaia.

Nesse mesmo período acontecia a segunda etapa de estudos do curso de licenciatura indígena Teko Arandu, realizada entre 08 a 27 de janeiro de 2007. A mobilização dos estudantes foi intensa. Todos os dias, durante uma semana, os integrantes do curso se reuniam em frente ao prédio do Ministério Público, onde faziam discursos, rezas e danças tradicionais, portando pinturas e ornamentos tradicionais.

Nessas ocasiões, aqueles e aquelas que tiveram seus parentes mortos em situações semelhantes reviveram os trágicos acontecimentos pelos quais passaram. Neste contexto, a identidade adquire uma dimensão expandida, onde os traços da diferença étnica se apresentam com maior nitidez, evidenciados em uma circunstância de dor e revolta, onde os chamados “*karai*” são os outros, partícipes de um projeto de mundo onde não se considera o índio, ou pior, onde o índio precisa ser eliminado.

Naquele momento eu iniciava os trabalhos nos cursos de formação de professores e dava os primeiros passos no terreno de pesquisa. Meu olhar interessado, dirigido aos Kaiowá e Guarani, não apagava, por completo, a sensação de estranhamento. Foi valioso presenciar a luta política que os estudantes faziam, na cidade, para apoiar os interesses daqueles que eles chamam de “seus parentes” e que estavam a cerca de duzentos quilômetros.

Na ocasião, uma estudante do curso Teko Arandu, filha de um líder assassinado por ocasião da retomada de um *tekoha*, estava muito angustiada com a situação vivida pelos Guarani que retomavam *Kurusu Amba*. Em manifestação em frente ao Ministério Público, ela mantinha seu rosto, por inteiro, pintado de preto. Ao retornar à universidade, onde estavam sendo servidas as refeições, uma das professoras formadoras se aproximou dela e, pensando expressar cuidado, disse que ali ela poderia lavar seu rosto. A estudante se sentiu muito ofendida com a sugestão e reclamou veementemente, em público, dizendo que, se algum professor branco se sentisse incomodado com sua aparência, poderia se retirar.

Esse foi um momento em que percebi a relação de alteridade presente na interpretação dos significados, dada pela diferença. Posteriormente, fiquei sabendo que a pintura preta para os Kaiowá indica uma situação de invisibilidade. Quando a usam, esperam não ser vistos e, por isso, as tomadas de imagens, quando estão com essa pintura corporal, indica um contrassenso. Neste sentido, a fala da professora, que tentava ser gentil e cuidadosa, foi entendida como uma grave ofensa.

Os Kaiowá e Guarani de *Kurusu Amba* ficaram, ainda, por mais de dois anos acampados à beira da rodovia, quando decidiram, no mesmo período que os grupos de *Ypo'i*, voltar à área dentro da fazenda. Um líder do grupo afirmou que cansaram de esperar pela decisão da justiça para voltarem à sua terra. E salienta que, em vez de morrerem um a um, acampados na beira da estrada, decidiram morrer todos juntos, lutando pela terra que é deles. (CIMI, 2010).

2.2 Protagonismo nas ações de retomada

Como mencionado anteriormente, existe uma compreensão corrente em Mato Grosso do Sul, expressa em várias ocasiões, e que a carta da FAMASUL acima transcrita demonstra, de que grupos externos insuflam o índio contra a legitimidade do direito de posse a partir do título de propriedade da terra.

A ação de retomada empreendida pelo grupo de *Ypo'i* demonstra, entretanto, a autonomia dos Guarani no processo decisório e na realização da mesma. Ela vinha sendo pensada há tempos. Quando as lideranças da família Vera manifestaram na *Aty Guasu* que não esperariam pelos estudos de identificação e delimitação por virem sendo continuamente adiados, aludiam a que a família vinha com esse intento e que não adiantaria mais esperar.

O grupo saiu da Aldeia Pirajuí no dia 28 de outubro; apenas no final da tarde, alguém contatou uma das professoras do Ára Verá, comunicando que saíram da aldeia. Naquele momento não foi possível saber quantos eram. O dia seguinte, 29 de outubro, quinta-feira, foi

feriado para os servidores públicos. No sábado, já tarde da noite, uma jovem Guarani telefonou para mim, dizendo que o grupo estava bem e que achavam que ainda não haviam sido percebidos. Segundo essa jovem, a intenção de seguir para a retomada, no momento do feriado prolongado, visava que o grupo conseguisse se estabelecer, construindo seus barracos, sem que fosse visto.

Na segunda-feira, também dado como ponto facultativo, por ser véspera do feriado de “todos os santos”, a situação já havia mudado. As notícias que recebíamos relatavam a abordagem dos pistoleiros sofrida pelo grupo e a grande aflição de todos, porque, após a violência sofrida, muitos voltaram para a aldeia, mas alguns não retornaram.

Os professores Rolindo e Genivaldo estavam entre os que não retornaram, assim como duas crianças. As crianças chegaram ao final da tarde de segunda feira, exaustas e famintas, contando que passaram a noite vagando pelos pastos, evitando passar próximo à estrada, para não serem vistas pelos carros que nela circulavam. Contaram como viram, do lugar onde ficaram escondidos, Rolindo e Genivaldo serem agredidos ao irem conversar com os pistoleiros que abordaram o grupo. Na abordagem violenta, a tentativa de diálogo não deu resultado. Os homens armados atiraram sobre todos e dispersaram o grupo, ferindo vários.

Em um texto produzido no curso *Ára Verá* em 17 de julho de 2009, Rolindo descreveu como costumava agir com as pessoas, o que nos permite imaginar qual foi sua atitude na presença de seus agressores:

Eu sou Rolindo Vera da aldeia Pirajuí, município de Paranhos MS. Um homem que quer viver na paz com todos, para isso não gosto de mostrar cara feia e estou sempre com sorriso no rosto, para mim todos os seres humanos são iguais. Mesmo que muitas vezes me sinto desrespeitado procuro me aproximar desses e conversar devagar para fazer que me compreenda que respeito as pessoas e gosto de pessoas respeitosas. (CURSO..., 2009).

A partir do momento em que as professoras do *Ára Vera* foram comunicadas sobre o desaparecimento dos dois professores da aldeia, iniciou-se uma campanha de denúncia do ocorrido junto aos órgãos da justiça. Por ser um feriado prolongado, a FUNAI não estava em serviço. A Polícia Federal da Regional Amambai foi contatada por telefone. O policial, por telefone, disse que era cedo para fazer alguma coisa, porque não havia nenhuma denúncia formal sobre o ocorrido e quanto aos dois índios poderia ser “que tivessem bebido e poderiam estar caídos em alguma estrada por aí”. Depois que uma das professoras conseguiu contatar a então coordenadora regional da FUNAI e esta procedeu a uma denúncia formal, a Polícia Federal se deslocou para Paranhos para averiguar o ocorrido.

O grupo de professoras do Ára Verá aguardava por notícias. Uma semana após o grupo ter sido atacado pelos pistoleiros, souberam que os corpos haviam sido encontrados. Este foi um momento doloroso, porque a ligação com um dos desaparecidos, o professor Rolindo, era de muito afeto, respeito e admiração, tanto por suas características pessoais quanto pela qualidade do trabalho pedagógico que realizava junto ao seu povo.

Posteriormente, depois de algumas horas, soube-se que o corpo encontrado era de Genivaldo Vera e que Rolindo ainda estava desaparecido. No início de 2011, a família de Rolindo ainda não tinha informações sobre o que teria acontecido com ele, mesmo tendo percorrido diversas instâncias, pedindo que a justiça fosse feita.

Nas duas semanas após o desaparecimento dos dois professores, as professoras dos cursos Ára Verá e Teko Arandu, por revezamento, visitaram a aldeia Pirajuí, manifestando solidariedade aos familiares de Rolindo Vera e Genilvado Vera. Em uma dessas visitas, da qual participei, os familiares reunidos relataram os episódios, dizendo que “Rolindo dizia que as professoras do Ára Verá eram pessoas amigas” e solicitando que levassem seus apelos às instituições competentes e que colaborassem para que a polícia fizesse algo para que Rolindo fosse encontrado e seus assassinos fossem punidos. Na ocasião, essas narrativas foram gravadas e posteriormente o CIMI utilizou parte das imagens produzidas para compor um documentário de curta metragem intitulado “Ypoy, Terra Vida e Justiça”. (CIMI, 2010).

Naquela ocasião, mencionaram que Rolindo chamou de “irmão” aos seus agressores e que eles os conheciam. Faziam, assim, referência à forma de tratamento utilizado por membros da mesma igreja. Mesmo nominando seus agressores, até o momento não há notícias sobre a prisão dos envolvidos e o inquérito segue em segredo de justiça.

Durante a visita à região, em 2009, logo após o desaparecimento dos dois jovens professores Guarani, na qual integrei o grupo de professoras do Ára Verá, moradores da cidade de Paranhos afirmavam que os índios comprometiam quem de fato não estaria envolvido no ato, e que fulano ou cicrano mencionado por eles estaria com esta ou aquela pessoa no momento do ocorrido.

Na cidade de Dourados, docentes e estudantes da UFGD Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, realizaram o “Ato em defesa da vida Verá”, em frente ao prédio em que a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul abriga vários órgãos ligados à educação, inclusive o Ára Verá. Houve apresentação de peça teatral pelo grupo de estudantes do curso de Artes Cênicas da UFGD e a apresentação de ritual religioso guarani e kaiowá, com a participação dos estudantes do curso Ára Verá. Este momento foi indicativo de

que as temáticas indígenas têm conquistado espaço na universidade, a partir da inserção dos Guarani e Kaiowá como estudantes no curso de licenciatura.

Desde quando Rolindo entrou no Ára Verá, ele mencionava, de forma velada, principalmente para a professora que acompanhava o desenvolvimento dos seus trabalhos no curso, que um dia sairia com seu grupo familiar para retomar o lugar onde seus antepassados viviam, e a intenção sobre a retomada era confirmada por outros integrantes da família Vera. Isso estava posto. Não era motivo de angústia, nem de ansiedade. O que parecia era que ele apenas esperava o momento em que os mais velhos tomariam essa decisão, que poderia vir a qualquer momento.

A carta que Rolindo deixou, dirigida à professora diretora da escola em que ele trabalhava, datada de 29 de outubro de 2010, mostra que, ao se juntar a sua família, agia de acordo com o que havia sido decidido pelos mais velhos: chegara a hora de andar (*oguata*) de volta para seu *tekoha*. Rolindo saiu da aldeia Pirajuí, com destino à Ypo'i, para se juntar à sua família, um dia depois da maioria do grupo, já no feriado do dia 29. Percebe-se, pela carta, que partia ciente do perigo que corria. “Se Deus permitir poderemos nos ver e falar pessoalmente de novo”.

A professora, para quem Rolindo deixou a carta, que dirige a escola da Missão Evangélica situada na divisa com a Aldeia Pirajuí, na qual ele era professor, é de origem alemã e está entre os Guarani desta aldeia há 25 anos. Na carta estão presentes as várias concepções que se apresentavam como referência para o jovem, como elementos com os quais dialogava para justificar sua decisão de se juntar à sua família. Ele se refere à religião, ao passado de colonização e à resistência histórica dos Guarani¹⁰.

Em um trecho, Rolindo agradece à professora por tudo que havia lhe ensinado e diz que não sabia se o que estava fazendo poderia ser comparado ao que fizera o personagem Rodrigo, do filme “A missão”, que os padres diziam que trairia tudo o que lhes ensinaram, como os mandamentos e as leis cristãs. No filme, o personagem decide lutar, se dispondo a matar para defender os Guarani contra os bandeirantes, indo contra os ensinamentos religiosos.¹¹

A Carta aberta ao Presidente da República, publicada pela FAMASUL, que é transcrita acima, demonstra que os fazendeiros, representados por seu Sindicato, se organizavam em nível estadual, o que indica que uma ação para rechaçar as retomadas

¹⁰ Essa carta foi fotografada por Lauriene Saraguzza e por mim.

¹¹ A MISSÃO. Direção: Roland Joffé. Produção: Fernando Ghia e David Puttnam. BrasilFilms International, 1986, 1 DVD.

indígenas não se dá de forma isolada. A articulação envolve homens, armas e transportes. Em Mato Grosso do Sul, esse foi o primeiro momento de ações organizadas institucionalmente e com apoio político. Antes, as ações criminosas eram pontuais, embora disseminadas.

No momento da retomada de Ypo'i, no final de outubro e início de novembro de 2009, os titulares da terra estavam ausentes, vivendo fora do país e a área era cultivada por arrendatários, que desapareceram após o desfecho violento da ação, deixando animais e lavouras por colher. Mesmo estando distante, a reação à tentativa de retomada foi vigorosa, contando “com um caminhão cheio de homens armados”, como disseram os Guarani. As relações hegemônicas presentes na questão agrária se consolidam na articulação de forças contra a resistência dos Guarani na luta por ocupar suas terras ancestrais.

Durante a etapa de estudos do Teko Arandu, em julho de 2008, acompanhei as reuniões dos professores Guarani, em que discutiam a situação política e o conflito no qual estavam envolvidos; reunidos na universidade, tendo à frente o *nhanderu*, rezavam e dançavam pedindo aos seus apoiadores das esferas celestes que os guiassem no seu caminho de volta para seus *tekoha*.

Entre os Guarani e Kaiowá, a luta pela terra é permeada pela expressão religiosa e, nesse sentido, a presença das lideranças nos momentos relevantes para as questões agrárias é constante. São os *nhanderu* que buscam a coesão do grupo, através do contato com os seres celestes que fazem parte da cosmologia Guarani e Kaiowá.

2.3 Processos históricos da luta pela terra: os limites do humano

A violência ameaçada na carta da FAMASUL é uma constante na história agrária do Brasil. Ela esteve presente desde o início da colonização e compreende, segundo Iani (1984, p. 187), três fases da organização do capital, que passam pela acumulação original, a fazenda e a empresa agro-industrial.

Nestas formas de organização do capital, que não são lineares, mas coexistentes, as populações indígenas sofrem a usurpação de seus territórios e, no lugar da produção segundo seus usos e costumes, instaurou-se outra ordem econômica, portadora de uma racionalidade alheia, a ocidental, com a qual têm que lidar, resistindo, fugindo, se submetendo ou perecendo.

A partir do século XV, as colônias se caracterizaram em fonte de abastecimento de matérias primas e trabalho de baixo custo, que colaborou no processo de acumulação primitiva do capital na Europa. No período inicial da colonização, as reservas de riquezas naturais engrossaram os cofres europeus. Este movimento não parou em momento algum.

Tendo como referência o Brasil, as frentes de expansão do capital, a partir da Europa, se deslocam em direção ao litoral brasileiro, primeiro com o extrativismo, depois com as plantações de cana para a produção de açúcar, no nordeste brasileiro, daí para a produção de café no centro-oeste paulista, para a região amazônica, para o norte paranaense, para Mato Grosso e para a região do atual Mato Grosso do Sul, antigo sul do Mato Grosso.

Esse é um movimento que os economistas e historiadores chamam de frentes de expansão do capital, um processo relacionado à lógica do movimento contínuo do capitalismo, da forma como Marx o explicita em seus escritos. Na lógica expansionista, o capital está sempre se lançando sobre novas fronteiras. Nesse sentido, as fronteiras geográficas são o espaço onde temporalidades diferentes se entrecruzam.

Martins (1997), ao analisar processos históricos de luta pela terra no Brasil, diferencia a frente de expansão da frente pioneira, sendo a primeira um movimento espontâneo de busca de novas terras e a segunda um plano organizado de ampliação de territórios. Em algumas situações, segundo o autor, a frente pioneira se coloca adiante da frente de expansão, diretamente em contato com as populações indígenas. A coexistência de ambas na “situação de fronteira” dá a “dimensão de conflitos por distintas concepções de destino” ou “distintos projetos históricos”.

No caso de Mato Grosso do Sul, a noção de frentes de expansão é utilizada para pensar processos econômicos e sociais relativos às sucessivas levas de migrantes que chegam ao estado, avançando sobre as terras indígenas (BRAND, 1998). A esse respeito, no relatório de perícia para o reconhecimento da terra indígena de Nhanderu Marangatu, os peritos analisam narrativas que atestam que:

...a disputa pela terra envolveu três segmentos: índios Kaiowa, posseiros pobres e pretendentes à posse de grandes extensões de terra. Este último segmento, por sua vez, subdividia-se entre aqueles pretendiam realizar a ocupação efetiva com atividades agropecuárias, como Pio Silva, e os que pretendiam requerer grandes áreas para a especulação imobiliária, como Milton Corrêa, conforme sugere os dados levantados. Neste cenário regional, os Kaiowa de Marangatu teriam sofrido a primeira tentativa de expropriação da terra por parte dos posseiros pobres, os quais chegaram antes dos grandes requerentes.

Os posseiros pobres, ao que tudo indica, dispunham de poucos recursos e ocuparam apenas algumas pequenas áreas. Isto permitiu que os Kaiowa permanecessem no local, mesmo desenvolvendo uma convivência tensa e tendo de se acomodar a essa nova situação sócio-histórica. Entretanto, a chegada de Milton Corrêa teria modificado rapidamente o cenário local. Munido de papéis legais e da influência sobre políticos da região e mesmo sobre eventuais forças policiais, ele teria desalojado os outros dois segmentos, posseiros e índios, expulsando-os da terra. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 77).

As frentes de expansão se concretizam em várias ondas e assumem formas econômicas variadas, seguindo uma nova lógica de exploração de recursos, com temporalidades diferenciadas. O tempo histórico do Guarani e do Kaiowá, que planta para alimentar a família, é diferente de um camponês que desenvolve uma agricultura de excedentes e este, por sua vez, é diferente do capitalista que implanta uma empresa agropecuária, mas recorre a pistoleiros para matar os índios que o impedem de realizar o seu tempo.

Para aqueles que fazem parte do que Martins (1997, p. 162) chama de sociedade de fronteira, ela aparece como limite do humano. “A fronteira é a fronteira da humanidade”. Nesse sentido, para este autor, os aspectos econômicos ganham uma dimensão secundária.

Essa noção é bastante apropriada para pensar os processos de expansão econômica em Mato Grosso do Sul. É possível pensar as diversas frentes como ondas civilizatórias. Num processo temporal mais longo, pode-se incluir a chegada dos europeus, que promoviam a frente de expansão sobre o território indígena. Nessas terras, na percepção deles, estava o não-humano. Documentos históricos da época dos viajantes e dos jesuítas mostram o contato das temporalidades diversas, com cores fortes destacando a trama, fabricada no imaginário europeu, a respeito da parca humanidade dos nativos. No sul, o estabelecimento das missões jesuíticas se caracterizaria, nessa perspectiva, em uma frente de expansão, iniciada através do projeto de humanizar o que era visto como não humano. A esse respeito, Rengger (2010) menciona:

En el Brasil los guaraníes fueron, por decirlo así, destruídos por los portugueses. Éstos los cazaban como a bestias salvajes para venderlos como esclavos y para hacerlos trabajar en las minas. Quando no pudieron encontrar más em sus propias posesiones incursionaron en territorio español y se llevaron a millares de guaraníes que vivían bajo dominación española o jesuítica en los pueblos de las provincias del Guairá y del Paraguay.¹²

No final do século XIX iniciou-se uma frente de expansão baseada na exploração dos ervais e laranjais nativos, para a exportação da erva mate e de essências. Os Guarani e Kaiowá foram os trabalhadores utilizados nessa frente. Seus netos trazem, hoje, as narrativas acerca das longas jornadas de trabalho, do peso dos fardos de erva transportados nas costas e do quase nada que recebiam por este trabalho: algumas roupas, alguns alimentos, algumas ferramentas. Esses relatos foram registrados em pesquisa realizada por estudantes do Teko Arandu.

¹² Rengger, J R. Viaje al Paraguay em los años 1818 a 1826. No prelo. Acesso ao documento no Curso de Etnohistória promovido pela FCH/UFGD. Etno-história dos Guarani-falantes. Curso de extensão. UFGD, Dourados, abril de 2010.

Brand (1998) lembra que essa atividade não exigia a posse da terra. Essa situação mudou no início do século XX com o estabelecimento das fazendas de gado. O adensamento da frente de expansão aconteceu a partir da década de 40, com os programas governamentais para a povoação das fronteiras. Naquele momento, o conflito passa a se dar pela posse da terra.

Até o início do século XX essa ocupação era incipiente e os ocupantes se dedicavam às funções extrativistas, como a promovida pela Cia Matte Laranjeira, que explorava os ervais nativos. O número dos ocupantes foi aumentando a partir da metade do século XX e a devastação promovida por estes também. A política governamental de ocupação e colonização das terras das fronteiras incentivou fortemente a presença dos colonos, através das Colônias Agrícolas e concessão de terras para a exploração de madeira nativa. A temporalidade de cunho racional legal se manifesta a partir do confinamento dos índios em reservas, liberando o restante das terras para a posse por parte dos fazendeiros. A intenção de ocupação do território com acomodação de conflitos, através de medidas de cunho administrativo, fica clara nessa ação.

Essa estratégia foi utilizada pelo Estado em relação aos conflitos agrários em diversos pontos do país, como no sul, com incentivo para que os pequenos proprietários se deslocassem para a Amazônia e para Mato Grosso e, no Nordeste, a partir da SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), com a intenção de deslocar as populações rurais para o território amazônico.

Para o índio, que presencia a chegada do estranho em sua terra e sofre a violência decorrente dessa entrada, não se trata apenas de se deparar com outra humanidade, mas também em rearranjos de sua espacialidade, repercutindo em suas formas de relação, com aqueles que chamam de *branco*, mas também com outros povos indígenas, amigos ou inimigos. Muito antes dos colonizadores se apropriarem das terras nas fronteiras, os povos indígenas, conhecedores de suas presenças em locais próximos ou mais distantes, empreenderam seus deslocamentos, ampliando suas áreas territoriais, empurrados em direção a novas fronteiras, que eram estabelecidas pelo movimento contrário, do lado de lá dos limites. O mesmo acontece com a população rural, quando se dá o deslocamento espontâneo decorrentes da saturação da terra. Entretanto, quando não há mais alternativa, diante da pressão, acontecem os conflitos. Neste sentido, segundo Martins (1997, p. 178), a frente de expansão é constituída por populações ricas e pobres.

Por se dar em uma seqüência temporal de longa duração, em que esse processo acontece como ondas, populações pobres são as que primeiro se deslocam em busca de

lugares que ainda permitem o acesso à terra não transformada em mercadoria. Neste sentido, são as que primeiro se defrontam com as populações nativas, mas em um momento em que o conflito não adquire grandes proporções. Quase sempre acontece um processo de “acomodação” entre estas populações, no qual as temporalidades se adaptam.

Ao se concretizar condições mínimas de infra-estrutura, que no Brasil foram e continuam sendo asseguradas pelo Estado, o capital passa a se interessar por estas novas áreas abertas. Do ponto de vista financeiro, é necessário que os custos sejam viáveis para a produção e isso representa presença de mão de obra, estradas para escoamento da produção, incentivos fiscais para a produção, instalação de políticas públicas para a reprodução da força de trabalho. Neste sentido, é indispensável um projeto político governamental para o desenvolvimento de uma determinada área, em consonância com a presença de fortes investimentos estatais e privados.

Trata-se de um projeto de colonização, em que a permanência das populações indígenas na luta pela terra são bons indicadores sociais dos níveis de avanços do capital sobre novas áreas. Até o presente, estas populações foram sendo transferidas dos locais que habitavam, colocadas em reservas, ou se deslocaram para locais mais distantes. De norte a sul do Brasil, de leste a oeste, a presença massiva do não-índio esteve ligada à conquista do território, através de percursos que não aconteceram sem lutas. Enquanto tinha terra e matas era possível ir mais além, buscar novas fronteiras. Essas lutas não ficaram registradas e as presenças dos povos indígenas nos locais que passaram a ser ocupados pelos não-índios não entrou na história oficial, exceto pelos nomes de cidades, pela culinária. Só atualmente começam a ser desvendadas pela História e pela Antropologia, ainda de maneira fragmentada.

Otavio Ianni (1984), em “Origens Agrárias do Estado Brasileiro”, descreve o processo de passagem da economia rural no Brasil para uma economia agro-industrial. Tomando como espaço de pesquisa a região de Sertãozinho, estado de São Paulo, ele estudou os efeitos sociais provocados pela implantação das usinas de açúcar e álcool naquela região, na qual os pequenos produtores foram transformados em trabalhadores assalariados e, em uma fase posterior, em trabalhadores temporários. Não são somente as relações trabalhistas que mudam nesta circunstância; elas vêm acompanhadas de toda a racionalidade da produção capitalista, instaurando relações sociais e necessidades que se pautam por novos códigos.

Entretanto, no momento histórico estudado por esse autor, as populações nativas não estão mais presentes nesse território que, em algumas décadas, passou a ser ocupado por pequenos agricultores e, seqüencialmente, a ser incorporado pelo grande capital. Com isso a população que se dedica à economia de produção de valor de uso fica à mercê de novas

formas de relações trabalhistas, baseadas na mercadoria. É necessário entender esse processo para refletir o cenário de luta pela terra em Mato Grosso do Sul nas últimas décadas e dar ênfase aos acontecimentos a partir de 2007. Há que se considerar que os processos de transformação econômica, nesse estado, vêm de longa data, no bojo de um projeto colonialista, cujas manifestações neocoloniais continuam até o presente.

O processo de colonização não se apresentou para os Guarani e Kaiowá, de início, como um perigo, pois a terra era muita e os brancos eram poucos. Até o início do século XX essa ocupação era incipiente e os ocupantes se dedicavam às funções extrativistas, como a promovida pela Cia Matte Laranjeira que explorava os ervais nativos. O número dos ocupantes foi aumentando a partir da metade do século XX e a devastação promovida por estes também. A política governamental de ocupação e colonização das terras das fronteiras incentivou fortemente a presença dos colonos, através das colônias agrícolas e concessão de terras para a exploração de madeira nativa.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, no período de 1915 a 1928 estabeleceu oito reservas indígenas em Mato Grosso do Sul, distribuídas pelos municípios de Dourados, Caarapó, Amambai, Tacuru, Coronel Sapucaia, Japorã e Paranhos. São porções territoriais insuficientes para a reprodução das condições de existência próprias dos Guarani e Kaiowá. (PEREIRA, 2003; SILVA, 2005).

A Reserva Indígena de Dourados é exemplo do impacto que a presença do branco colonizador provocou. A reserva, criada pelo SPI em 1928, tem a extensão de 3.600 hectares e nela vivem, atualmente, cerca de 13.000 indígenas, das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

Nesse contexto, com uma densidade demográfica altíssima para os padrões de ocupação dessas etnias, as condições de reprodução material e cultural estão fortemente comprometidas. O cotidiano é vivenciado a partir da violência, da desnutrição, dos suicídios e outras experiências inaceitáveis.

Os Guarani e Kaiowá estão restritos aos pequenos territórios que têm para viver, o que foge completamente à dinâmica de ocupação territorial tradicional. Isso tem provocado transformações culturais em ritmo acelerado e novas configurações das relações sociais, tanto no âmbito interno quanto externo. Nesse contexto, emergem sujeitos sociais que até então não existiam na configuração tradicional e surgem novas relações de poder. Isso apresenta um campo fértil para entender qual é a dinâmica das relações sociais que envolvem os jovens Guarani e Kaiowá e como suas comunidades e eles próprios lidam com os desafios colocados na contemporaneidade, que dizem respeito às fronteiras com o capital cultural e material da sociedade branca.

Um exemplo forte desse contexto é o vivido pelos Kaiowá da Aldeia do Panambizinho, que tinham em *Pa'i* Chiquito Pedro seu *Nhanderu*. *Pa'i* é o nome dado pelos Kaiowá aos seus líderes espirituais. Uma mulher Kaiowá, professora, explicando a classificação dos *nhanderu* (*nhande ru* – nosso pai), disse que a posição hierárquica ocupada por um *Pa'i* seria equivalente à do papa.

Esse grupo ocupou, no passado, uma vasta extensão de terra na região onde hoje fica o distrito do Panambizinho, município de Dourados, MS.

Entretanto, foram fortemente atingidos pela política de territorialização desenvolvida pelo governo de Getúlio Vargas, de colonização das fronteiras nacionais. Neste período, as fronteiras com o Paraguai, Argentina e Bolívia foram consideradas áreas de prioridade para povoamento. A política governamental desconsiderava a ocupação efetiva dos povos indígenas no território e entendia que a integração dessa área ao território nacional somente seria efetivada a partir do estabelecimento de colonos. As colônias agrícolas representaram uma política de estabelecimento de pequenas propriedades para a ampla ocupação territorial.

Com a implantação da Colônia Agrícola de Dourados (CAND), a área que os Guarani e Kaiowá ocupavam na região acima mencionada foi loteada em porções de 30 hectares e vendida para colonos.

Pa'i Chiquito Pedro e seu filho ficaram em dois lotes, onde abrigaram os Kaiowá que habitavam as proximidades. Imagens em vídeo, de documentário feito pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), mostram a situação de precariedade que enfrentaram no espaço diminuto de 60 hectares que ocupavam (Vietta, 2007). Vários documentários, teses e outros escritos registram a luta dos Kaiowá do Panambizinho para recuperar suas terras (VIETA, 2007; MACIEL, 2005). Na década de 1940, os índios entraram com uma ação na justiça para retomada de suas terras e, nas décadas seguintes, seguiram lutando para o reconhecimento, demarcação e homologação de suas terras. A retomada somente aconteceu em 2004, quando o Governo Federal decretou a homologação de 1.200 hectares do que eram suas terras originais.

Nesse ínterim, havia se estabelecido naquelas terras uma forma de agricultura bastante distinta daquela praticada pelos Kaiowá e o território no Panambizinho apresentava-se totalmente prejudicado do ponto de vista da organização social tradicional. A terra nua que os Kaiowá recebem não lhes parece melhor por vir com as casas construídas pelos colonos; o capim *colonião* e *braquiaria* que ocupam o solo sem árvores logo se tornam motivo para os brancos alardearem que os índios não merecem a terra que retomaram porque não a cultivam. (MACIEL, 2005).

A falta de madeira, de animais para caça e o solo modificado pela prática da agricultura intensiva são problemas com os quais os índios seguem lidando, de várias formas. Além de serem atingidos em aspectos básicos de sobrevivência, a modificação no ambiente e a extinção de determinadas espécies vegetais e animais no local inviabiliza a reprodução de práticas culturais. Um exemplo é o *kunumi-pepy*, ritual de furação do lábio inferior que acontece quando o menino (*kunumi*) Kaiowá adquire a maturidade (isso por volta dos doze anos de idade). No ritual são utilizados o *tembetá* (vareta de resina de madeira específica que se insere no furo labial), o *apyka* (banco no qual o menino se senta no período que fica recluso) e alimentos específicos, como o milho branco considerado sagrado (*avati morotĩ*).

No caso da reserva de Dourados, várias etnias foram alocadas no mesmo espaço: Kaiowá, Guarani e Terena. Estes últimos, com um histórico de proximidade maior com os colonizadores, eram vistos como facilitadores do processo de civilização dos Guarani e Kaiowá.

Brand (1998) lembra que, ao confinar essa população nesses espaços, fortemente fiscalizados pelo SPI, liberou-se a ampla extensão de terra para a exploração e apropriação por parte dos brancos. A partir de 1980, a economia agrária direciona-se para o plantio de soja. Em 2005, a partir da retração no mercado de soja e de exportação de carne *in natura*, os fazendeiros sulmatogrossenses aderem à proposta nacional de expansão do setor de biocombustíveis e a economia agroaçucaireira começa a se expandir em Mato Grosso do Sul.

A economia agroindustrial açucareira se constituiu, a partir desse momento, em frente de trabalho que utiliza mão de obra indígena de forma cada vez mais ampla. O trabalho na usina tem ocupado grande número de integrantes dos Guarani e Kaiowá, principalmente os jovens, mais resistentes ao trabalho e com maior força física. Neste aspecto temos relatos que apontam para o abalo na organização familiar que esse tipo de trabalho provoca, na medida em que os membros da família ficam muito tempo longe da aldeia e de suas casas.

Cada vez mais utilizados para o trabalho nas usinas, os Guarani e Kaiowá são envolvidos, de forma cada vez mais sistemática, nas relações próprias do capital. Mudados os modos próprios de produção, os postos de trabalho nas instituições instaladas nas aldeias, como escola e FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), são poucos. Ser professor ou agente de saúde é o horizonte possível e cargos de trabalho mais constantes, melhor remunerados e que conferem maior prestígio. Entretanto, são ofertados em número reduzido e sua ocupação se dá em uma determinada lógica. Tônico Benites (2009) aponta para a ocupação desses cargos por parte dos membros das famílias com maior prestígio, político/econômico ou religioso, e afirma que é motivo de disputas internas intensas. Por outro lado, são muitos os

professores que, embora estejam atualmente em sala de aula, relatam ter passado pelo trabalho na cana de açúcar.

Edimar Araújo, jovem kaiowá, professor da aldeia Te'yíkue, Caarapó, estudante do magistério indígena Ára Verá e, ao mesmo tempo, estudante do último ano do ensino médio na escola indígena de sua aldeia, à época da pesquisa, contou que sua turma começou com quarenta e três integrantes. No final do terceiro ano, somente dez continuavam frequentando as aulas. Quando os colegas começaram a faltar, ele pegava a bicicleta e ia de casa em casa, falar com eles. Vários diziam que não iam mais por causa da falta de roupas e calçados. Então ele ia a uma loja de comércio de produtos a R\$1,99 e comprava calçados, calças jeans e camisetas, para doar a eles. Mas, mesmo assim, não conseguiu que os colegas continuassem a estudar. Esses colegas estão agora trabalhando nas usinas e as mulheres em casa, cuidando de crianças.

Edimar diz que, quando seus amigos descem do ônibus que trazem os trabalhadores da usina de volta para a aldeia, sente vontade de chorar de ver como eles estão. Conta que muitos quase nem dá para reconhecer, porque chegam com o rosto preto de fuligem, cansados, diferentes do que eram ainda há pouco tempo¹³.

A introdução de novas dinâmicas econômicas na região faz com que os indígenas se vejam cada vez mais dependentes das relações de trabalho engendradas pelo capitalismo, na medida em que se tornam dependentes de produtos e mercadorias, as quais não teriam acesso sem se colocarem no mercado enquanto mão de obra.

As frentes de expansão capitalista destruíram as bases econômicas tradicionais dos Guarani e Kaiowá. Por isso, não se trata, nesse caso, de somente reconquistar terra; ainda que reconquistadas, o equilíbrio havido no passado somente se recuperaria com o restabelecimento de uma ecologia da qual essas populações faziam parte.

No caso dos Guarani e Kaiowá, a categoria de *tekoha guasu* é importante para entender essa ecologia. Mura (2006) discute essa categoria e sua importância para essas etnias lembrando que embora os *tekoha* fossem territórios que ocupavam extensões não muito avantajadas, a dispersão de vários *tekoha* em um mesmo território dava aos índios uma amplitude de ação muito maior que a ocupada pelas casas, áreas de roça e atividades cotidianas. A área de ação se ampliava por toda a extensão dos vários *tekoha*, o que era conhecido como *tekoha guasu*, ou grande território, permitindo a mobilidade eventual ou permanente.

¹³ Relato espontâneo de Edimar Araújo, feito em 29 de outubro de 2008.

Essa mobilidade dizia respeito às saídas para caça e pesca, à procura de novos locais para as roças, enquanto áreas já plantadas se recuperavam, e ao estabelecimento de novas unidades de moradia quando casos de conflitos ou aumento demográfico provocassem a divisão do grupo.

O desmembramento do *tekoha guasu* com a ocupação da população branca em seu interstício desestabiliza essa dinâmica original, dada pela apropriação das condições primárias engendradas pelo território. De certa maneira, nessa nova (des)ordem, também as fazendas e cidades passam a ser incorporadas como bases de ação econômica.

Ojeheka é a palavra que os Guarani usam com o significado de se virar, sair para encontrar algum recurso para abastecer a casa; no presente, *ojeheka* envolve conseguir doações, compra e venda, ou troca. Nesse sentido, a cidade passa a ser um lugar para *ojeheka*, fazer coletas, um espaço para onde se alargam as possibilidades que a aldeia não oferece e no qual se insere de forma marginal.

O documento final do II Encontro Continental do Povo Guarani, realizado em Porto Alegre, em abril de 2007, menciona que:

A falta de terra é o principal problema que atinge nosso povo. Não vivemos sem a terra e a terra não vive sem o nosso povo, formamos um único corpo. A falta de terra não permite que vivamos de acordo com nossa cultura. Nossos jovens são obrigados a buscar trabalho em outros locais, não sobrando tempo para aprender com nossos velhos.¹⁴

Essa compreensão traz a questão da territorialidade e sua importância para a continuidade cultural. Para os Guarani e Kaiowá essa questão apresenta-se como fundamental. Essa compreensão aparece em uma carta produzida por duas jovens, na Aty Guasu de Yvy Katu, anteriormente mencionada.

As jovens terminam a carta dizendo que é pelos motivos que descrevem que os Guarani querem que lhes devolvam o presente de Deus Tupã, que é a terra.

¹⁴ O documento, na íntegra, está disponível em < <http://alainet.org/active/16905&lang=es> . Acesso 29 jun. 2009.

Imagem 5: Reprodução de carta produzida na Aty Guasu de Yvy Katu. Ver anexo 1.

Para o povo guarani a terra é mãe, a terra é vida.

Tudo que plantamos na terra nasce, de onde o povo guarani nasceu com a benção de Deus Tupã, junto com a natureza.

~~Se a terra é impossível ter muita;~~
~~Esses muitos das vezes já passou do limite.~~

O calor do sol muito das vezes já passou do limite, pois está descontente com o homem que só pensam em riquezas e castam e destroam tudo que acham na frente, achando que lhe pertence.

O povo guarani não quer terra para negócios, o povo guarani quer a terra, para plantar, produzir seus alimentos, preservar sua cultura, criar seus filhos, conhecer de novo os seus remédios naturais.

A terra para povo guarani é um presente de Deus Tupã, ~~que jamais podemos vender e presente~~ que ganhamos não podemos vender ou trocar.

Por isso os guaranis querem que lhe devolva o presente de Deus Tupã que é a terra.

Muito obrigado!

Atima PORÃ Pelême

Inês Lopes

Wanessa Tapari

Idade 13

Muito Obrigado

É possível pensar o território como uma categoria relacionada a todos os grupos humanos. No que se refere aos estudos sobre o território e populações indígenas, essa área é vista como aquela que trata dos mecanismos e práticas sociais ligadas à organização territorial de uma sociedade. Nessa área de estudo, as preocupações teóricas priorizam a análise dos sistemas de parentesco e aliança, divisão social do trabalho e atividades rituais definidas por um determinado contexto socioespacial, buscando apreender as dimensões ecológicas e as representações simbólicas. Nessa compreensão, o território é “objetivamente organizado e culturalmente inventado”. (CONTRERAS, 2008, p.22).

Contudo, essa perspectiva não dá conta de analisar aqueles processos que extrapolam o grupo circunscrito em um determinado território. Oliveira Filho (1998) procura retomar a relação das populações indígenas com o território, mediadas pelo Estado, tratando dos processos político-jurídico-administrativos através dos quais o Estado Nação circunscreve as questões ligadas aos territórios étnicos.

É possível compreender a territorialidade como a relação do grupo com o seu ambiente físico, mas não somente do ponto de vista da reprodução econômica. Nessa relação devem ser considerados os aspectos significantes. Little define territorialidade como “esforço coletivo de um grupo social para usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território”...” Este emerge, segundo esse autor, dos processos sociais e políticos envolvidos em uma determinada territorialidade (LITTLE, 2002, p.3). Para ele, entretanto, essa relação não é fechada em si; ela envolve outros grupos fronteiriços e, geralmente, entra em conflito com outras formas de territorialidade. A história da expansão de fronteiras no Brasil está permeada pelos conflitos das diferentes territorialidades.

O conceito de territorialização é proveitoso para apreender o processo em que estes grupos em conflito têm para defender suas formas de territorialidade. Pode acontecer a partir do controle do Estado, remodelando as diversas territorialidades no bojo do território nacional. Mas também pode ser entendido como processo ao longo das histórias étnicas, na medida em que os grupos sempre tiveram que estabelecer relações com outros grupos em defesa de seus territórios, ainda que os estados nações configurem toda uma noção de territorialidade que ainda hoje se apresenta hegemônica. A própria noção de território, como os ocupados pelos povos indígenas dentro do território nacional, questiona a lógica da territorialidade hegemônica, ligada à noção de soberania. (LITTLE, 2002).

No Brasil, o regime de propriedade é dividido em duas linhas: o público e o privado. A noção de terras privadas reside no direito de usufruir dos seus bens, de repassá-la a terceiros

e de reclamar sua propriedade. No caso de terras públicas, o controle está nas mãos do Estado, pertencendo, entretanto, a todos os cidadãos do país.

Segundo Little (2002), para além da razão instrumental, é possível pensar em uma razão histórica da ocupação do solo. Em relação às comunidades indígenas, é essa razão histórica, enquanto experiência vivida, misturando-se aos elementos de apropriação simbólica de um determinado espaço físico, que tem vigor.

Como as formas de territorialidade se ligam, também historicamente, ao direito consuetudinário, as suas articulações não são reconhecidas pelos grupos de poder dentro do Estado. No entanto, juridicamente, a opção pela palavra povos coloca o debate em sua relação com o direito dos diferentes povos, de maneira estratégica na luta por direitos e justiça social, buscando o reconhecimento da legitimidade das leis consuetudinárias que fundamentam seus regimes de propriedade comum. (LITTLE, 2002, p. 23).

Junto aos Guarani e Kaiowá, é comum ouvir narrativas que atestam serem suas as terras que reivindicam, porque seus pais lá nasceram, seus avós nelas estão enterrados; então, se for preciso lutar por elas, lutam¹⁵.

Entretanto, a luta pela terra que acontece hoje no estado de Mato Grosso do Sul é decorrente do processo de territorialização instaurado pelo Estado. O relatório de perícia judicial para o reconhecimento da terra indígena de Nanderu Marangatu traz explicitamente esta questão (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009). Nele, os peritos constataam "...que o conflito de interesses ora estabelecido tem sua origem em atos do próprio Estado Brasileiro, sobretudo do governo do estado de Mato Grosso, que colocou à venda terras indígenas não tituladas como sendo terras devolutas (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 270).

Em suas formas de ocupação tradicional, os Guarani e Kaiowá procuravam outras terras, nas situações em que alguma modalidade de conflito se instaurava, tendo como simbolicamente seu, um território de grandes dimensões.

Para Vietta (2007), em estudo sobre os Kaiowá que habitavam Ka'aguyrusu, a alternativa para evitar o confronto era a permanente reorganização nas terras ainda disponíveis, pelo menos até a década de 1940, quando o confinamento se tornou inevitável.

Em uma situação em que, historicamente, os espaços para se estabelecer diminuem, o significado de pertencimento a um local específico ganha nova dimensão. No caso dos Guarani e Kaiowá, essa modificação ocorreu de forma drástica em um curto período de tempo, tendo a geração dos mais velhos que ainda estão vivos se limitado a um pequeno

¹⁵ Conforme vídeo "Sementes de sonhos". CIMI (2009).

território, pressionado pela proximidade com os brancos. Nesse contexto, as gerações mais novas ainda contam com a memória viva a respeito dos locais habitados.

Ao deflagrar o processo de colonização das fronteiras, numa pretensa invisibilidade dos territórios indígenas, o Estado provoca o processo de luta pela terra, na medida em que ignora, o direito que está constituído legalmente, já que, paradoxalmente, a Constituição reconhece aos índios o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Enquanto a Constituição de 1824 não mencionava especificamente o direito dos índios, assim como o dos negros, porque o ideário dominante era o do indivíduo livre e emancipado, “é pacífico que a partir da Constituição de 1934 o direito sobre as terras indígenas pode ser oposto a qualquer outro, porque aquela Constituição assim o estabeleceu. Na realidade, aquele momento foi a constitucionalização das garantias às terras indígenas” (MARÉS, 1999, p. 62).

É possível pensar que, em um contexto geográfico de grandes dimensões territoriais, como as do Brasil, não se conhecia exatamente as regiões ocupadas por indígenas; o que não é o caso da região do atual Mato Grosso do Sul, em que os contatos entre brancos e índios datam da colonização.

O fato é que esse contato já havia reduzido bastante a população indígena, quer seja pela ação das doenças trazidas pelo contato com o colonizador, quer pela ação dos *encomienderos*.

Existem documentos, inclusive, que provam o conhecimento da realidade das terras ocupadas pelos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, como é o caso do relatório de Pimentel Barbosa, integrante do SPI:

Desde 1914, no Governo do Exmo. Sr. General Caetano de Faria e Albuquerque, foram reservadas as terras destinadas aos indios Caiuás, aldeados na margem do Paunday.

Para medi-las só em 1923 foi designado o então Capitão Nicolau Horta Barbosa que, preocupadissimo com os serviços múltiplos da Secção de Construcção da Linha Telegraphica Estrategica, não teve oportunidade de levar a effeito esse serviço.

Em 1926, chegando ao meu conhecimento que o Sr. Adolpho Justi requerera, medira e obtivera título provisorio de uma parte dessas terras reservadas, dei-vos conhecimento desse facto, do que resultou me determinardes seguir com urgencia até aquella localidade, assim de verificar até que ponto tinha fundamento a denuncia recebida.

Desde minha inspecção vos dei conhecimento em relatorio especial, acompanhado de planta de reconhecimento e estudo meticoloso da questão, com a conclusão de que tinha, efectivamente, fundamento o facto denunciado, achando-se a area Justi evidentemente encravada dento dos limites determinados pelo decreto que reservára aos indios aquellas terras. (SPI, 1927).

O processo de expansão demográfica, nessas áreas, aumentava a pressão por terras. Os índios, ao serem pressionados, iam se locomovendo para áreas mais distantes dos pontos ocupados, fato que acabava sendo usado como argumento de que as terras não eram tradicionalmente de índios. Eventuais chacinas, quando estes índios eram considerados muito próximos, não estavam fora do contexto. Os poucos que sobreviviam eram confinados nas reservas, liberando a grande extensão para a apropriação por parte dos colonizadores (BRAND, 2004, 2009).

Neste sentido, a atuação do Estado ocorre dentro de uma lógica de liberação dos espaços através da limpeza étnica, em um processo em que a violência ganha adornos de filantropia, como o relatório de Genésio Pimentel Barbosa mostra, quando lembra ao seu superior, Antônio Estigarribia, que:

Embora os vossos dedicados esforços, applicados com os diminutos recursos das relativamente limitadas doações orçamentarias, para as collocar sob o amparo e assistencia do Serviço, muito necessitam, ainda, da acção directa dessa Inspectoria, dada á grande dispersão em que se encontram os seus membros, distribuidos em grupos diversos pela pela [sic] vastidão immensa da região fronteira da Republica do Paraguay. (SPI, 1927).

Por outro lado, havia também uma preocupação quanto ao juízo que se faria do Brasil no exterior. Nesse caso, a preocupação era no sentido de não desvelar o país como ainda povoado por índios. Teria sido esse o motivo de se omitir no Código Penal de 1940 a alusão expressa aos indígenas.

...dir-se-ia que tendo sido declarados, em dispositivos à parte, irrestritamente irresponsáveis os menores de dezoito anos, tornava-se desnecessária a referência ao desenvolvimento mental incompleto; mas explica-se: a comissão revisora entendeu que sob tal rubrica entrariam, por interpretação extensiva, os silvícolas, evitando-se que uma expressa alusão a estes fizesse supor falsamente, no estrangeiro, que ainda somos um país infestado de gentios. (HUNGRIA apud MARE'S, 1999, p.75).

Ao mesmo tempo em que se preocupa em esconder no texto jurídico a existência das populações indígenas, a Constituição outorga a tutela aos indígenas, tidos como desprovidos das distinções éticas do civilizado.

A estratégia de colocar essas populações em terras designadas pelo Estado para esse fim tem, também, o propósito de colocar os índios mais facilmente ao alcance do controle do Estado e de facilitar a sua utilização como mão de obra que aos poucos iria se incorporando à população nacional.

Para Vietta, “ao tratar as terras kaiowá e guarani como devolutas, o estado define a desterritorialização de incontáveis parentelas kaiowá e guarani, processo que pretende

encerrar com a demarcação, por parte do SPI, de algumas “reservas indígenas”. (VIETTA, 2007, p. 79).

Embora os conflitos continuem, o ponto a ser destacado é que o direito dos índios está legalmente constituído. Ainda que interpretações e práticas duvidosas continuem existindo, o texto legal é claro no que tange aos direitos dos índios aos seus territórios ancestrais. A Constituição de 1988 demonstra relações políticas próprias de um momento histórico em que a invisibilidade das populações indígenas não é mais possível.

As conquistas na legislação são resultado de um processo político de envergadura, em que as lideranças indígenas, utilizando dos estereótipos a elas atribuídos, utilizavam as representações da sociedade nacional a seu favor.

Nesse período, os meios de comunicação serviram ao propósito de dar visibilidade aos povos indígenas, o que implicava em mobilizar a opinião pública em nível internacional para as situações vivenciadas no país. No contexto da expansão das redes de informação, era incabível o propósito de continuar tornando essas populações invisíveis.

A legislação atual apresenta-se, nesse sentido, favorável aos índios. Entretanto, existe uma situação fundiária colocada pelo processo de territorialização promovido pelo Estado em que a disputa está presente, na medida em que a geração atual de proprietários rurais também vivencia aspectos significantes da territorialidade local¹⁶.

Neste cenário de conflitos, os jovens vivenciam experiências diferenciadas. Essas compreensões podem mudar de acordo com a aldeia da qual o jovem provém. Se pensarmos em uma aldeia como a Jaguapiru e a Bororó, que compreendem uma única reserva indígena, localizada na região de Dourados, que aqui são mencionadas em conjunto porque são áreas contíguas, a relação que o jovem ou a jovem tem com o território que habita pode ser diferenciada daquela experimentada por um jovem ou uma jovem de uma aldeia localizada em área mais próxima da fronteira e mais distante dos centros urbanos.

As aldeias Jaguapiru e Bororó compreendem uma área de 3.600 hectares, cercados entre os municípios de Dourados e Itaporã. Nela vivem cerca de 13.000 índios. A densidade demográfica alta é tida como a responsável pelo alto índice de violência. A proximidade com

¹⁶ O filme “Terra Vermelha” traz uma cena em que o fazendeiro, em confronto com o grupo de índios que retoma sua área, enfocando a legitimidade da propriedade, diz que nasceu naquelas terras e que seu pai derramou muito suor nelas, ao que o índio responde abaixando-se, apanhando um punhado de terra e mastigando-a. A mensagem é clara: a terra e eu somos uma coisa só, eu me alimento da terra e meu sangue a alimenta. No filme, a decisão sobre a retomada ocorre após o suicídio de jovens, que faz o grupo refletir sobre a necessidade de expandir a área para buscar formas de fortalecer a tradição. Terra Vermelha (Birdwatchers). Marco Bechis, Itália/Brasil, 2008.

a cidade provoca a flexibilidade entre as fronteiras do espaço urbano e do território indígena, provocando a expansão da criminalidade da cidade para a aldeia.

O nível de violência que essas aldeias vivem fez com que os próprios índios reivindicassem que o Estado se encarregasse da segurança no interior de seu território e a entrada da polícia na reserva foi aprovada, através de ação do Ministério Público.

O pouco espaço e a proximidade com a cidade faz com que a relação de troca estabelecida com o meio urbano seja intensa; a frequência e a intensidade que estas trocas acontecem são maiores que em locais mais distantes.

No Encontro de Jovens Indígenas ocorrido nessa Aldeia, em abril de 2009, a preocupação dos jovens com o tema violência e segurança na aldeia se manifestou como tema para a discussão e propostas de um dos grupos de trabalho. Nesse encontro, ao falar sobre a Associação dos Jovens Indígenas (AJI), a principal mantenedora da associação explicou a localização de sua sede: a AJI está a meio caminho entre a reserva indígena e a cidade; essa localização é significativa para entender a territorialidade expandida dos jovens. “A meio caminho”, aqui, tem o significado literal de estar a uma distância média na avenida que liga a reserva à cidade; mas também indica o propósito de estabelecer ações que situem o jovem indígena entre os parâmetros de sua cultura e a presente no meio urbano, bem como o alargamento da territorialidade, a partir do qual o jovem indígena começa a expandir suas experiências, para além do espaço físico e cultural da aldeia¹⁷.

O mercado de trabalho é outro aspecto da territorialização experimentado pelos Guarani e Kaiowá. Sem ter como colocar em prática relações econômicas tradicionais, como por exemplo, a roça, experiência básica no modo de produção da unidade familiar, os jovens Guarani e Kaiowá são cada vez mais dependentes do mercado de trabalho, o que para eles significa, majoritariamente, ir trabalhar no corte de cana de açúcar nas usinas da região¹⁸. Em menor número, jovens indígenas de Dourados também procuram e ocupam postos de trabalho tradicionalmente ocupados pelos trabalhadores de baixa renda das periferias das cidades: empregadas domésticas, faxineiras, construção civil.

¹⁷ O Encontro, realizado em abril de 2009, foi uma iniciativa da AJI, com apoio da FUNASA, e agregou jovens das várias etnias de Mato Grosso do Sul. Na ocasião do Encontro, Waldemar Ortiz, estudante do Ára Verá que dele participou, avaliou, juntamente com outros jovens, que um fato que deveria ser repensado é o de não terem sido convidadas as lideranças e rezadores para participarem, o que, na percepção desse jovem, vai contra a prática dos Guarani e Kaiowá.

¹⁸ Como diz o poema de Emanuel Marinho, poeta, ator e educador nascido em Dourados: “menina, vou trabalhar em uma usina de cana, só vou poder te namorar no final de semana; menina, vou trabalhar em uma usina de cana, para alimentar o carro de uma família americana, menina...” Recital “Solo para palavras e sanfona de brinquedo”. Apresentação para os estudantes do Ára Verá em julho de 2009.

Poucos são aqueles e aquelas que conseguem se tornar professores e professor nas escolas indígenas, ou agentes nos postos de saúde que a FUNASA mantém nas aldeias.

Para Vietta:

...um jovem kaiowá tende a priorizar a busca de alternativas voltadas para a sua qualificação profissional, apesar de poucos a alcançarem. Mas para isso, o acesso ao ensino básico e médio se constitui em um dado importante e, a princípio, uma alternativa que independe do eventual prestígio de seu grupo familiar de origem ou de adoção pelo casamento. Por outro lado, o eventual prestígio de uma parentela pode pesar na escolha daqueles profissionais (letrados) que prestam serviços em seus locais de origem – como professores, agentes de saúde e outros profissionais que atuam nas escolas e postos de saúde ou possam ser contratados pela FUNAI. Mas este não é um dado decisivo. (VIETTA, 2007, p.458).

Em um contexto em que somente um número mínimo cursa o ensino médio, e na medida em que a produção do chamado “biocombustível” se apresenta como a mais recente frente de expansão do capital, os jovens Guarani e Kaiowá são a mão de obra preferencial para o mercado correspondente. Entretanto, ainda que se estabeleçam as considerações necessárias sobre o atual momento histórico vivido pelos Guarani e Kaiowá e ainda que se entenda que novas relações econômicas são decorrentes desse contexto, desconsiderar o processo de alienação presente nessas relações é deixar de lado a experiência histórica de expropriação dos trabalhadores do mundo todo, que chega também às populações indígenas.

Entretanto, novas relações se estabelecem e um novo discurso vai se delineando, que é o referente à gestão. Indigenistas, preocupados com a situação das aldeias, buscam apoiar os Guarani e Kaiowá no sentido de estabelecerem a gestão de seus territórios, de forma que os recursos deles advindos possam proporcionar melhores condições de vida. Nesse sentido, a formação técnica é a via preferencial para a gestão, ainda que o contraponto sempre seja feito relacionando as novas tecnologias com a forma de organização tradicional que essas etnias estabelecem sobre seus territórios. Os projetos de sustentabilidade acompanham essa perspectiva.

A demanda por recursos, por cursos universitários e formação técnica é uma das estratégias que busca diminuir o impacto da perda de terra sobre os Guarani e Kaiowá, em um espaço de tempo menor do que aquele que a retomada do *tekoha guasu* levaria. São noções que permitem refletir sobre o direito constituído para as populações indígenas em relação aos territórios e às formas de territorialidade. Nessa vertente, configuram o caráter político da etnicidade e se mantêm no âmbito da discussão que prioriza a definição de sociedade como um grupo circunscrito a um território e uma cultura. No caso dos Guarani e Kaiowá, essa questão se reveste de grande importância política e luta por direitos.

Leach (1996), em estudo sobre os sistemas políticos da Alta Birmânia, critica a definição de sociedade enquanto equação que a liga necessariamente a um território e a uma cultura, através da noção de que são totalidades coerentes. Mas são as incoerências que permitem avanços pessoais e mudanças coletivas. Posteriormente, Barth dá continuidade a essa linha de pensamento, reforçando que critérios de etnicidade independem da imobilidade dos grupos, mas ao contrário, é o resultado do fluxo de pessoas que passam por fronteiras étnicas. (BARTH, 1998).

A concepção que reforça a idéia de grupo étnico enquanto unidade entre cultura e território e a que procura romper com esses determinantes compõem duas vertentes na Antropologia, compreendidas como instrumentalista e interacionista¹⁹. Enquanto a primeira dá maior respaldo para enfatizar a relação de um determinado grupo com o ambiente que ocupa, considerando isso em um processo histórico, a outra permite compreender as situações em que o grupo étnico ainda se mantém, apesar das perdas da cultura material, como o território, a língua, a arte, mas, ainda assim, continua se autorreferindo enquanto tal. Há que se considerar a abrangência político-analítica dessa última concepção, na medida em que permite analisar as inúmeras situações contemporâneas em que o grupo já perdeu sua dimensão territorial, ou que, ainda ocupando um território, realiza incursões periódicas por outros espaços físicos e simbólicos.

Contreras (2008, p. 170) entende, em relação aos Kaiowá, que:

Trata-se, em um sentido mais apropriado, de uma transformação perseguida e mobilizada pela necessidade de interagir com os novos contextos sociais surgidos das intensas relações interétnicas. Os Kaiowá não estiveram, e não estão, atualmente todos de um lado contra a pressão “externa”. Desde o período colonial, como tentamos mostrar, este grupo arranhou estratégias para reivindicar uma existência social caracterizada pela significação de contextos interétnicos quase sempre hostis (mas nem sempre). Foram esses arranjos os que permitiram construir uma identidade étnica autoreferenciada, a mesma que vem sendo transformada constantemente até o presente.

É importante registrar, entretanto, as compreensões diferenciadas a respeito das relações entre território e etnia, na medida em que grupos sociais podem assinalar seus sistemas de pertença e de ordenamento social a partir de relações como o parentesco, o sistema religioso, classes de idade, sem que haja conexão com uma base territorial. Em relação aos Kaiowá e Guarani, entretanto, o registro etnográfico de maior abrangência política é o de que “*sem tekoha não há teko*”, sugerindo a dificuldade de pensar como prosseguir sendo índio sem a base territorial que sustenta as práticas culturais.

¹⁹ Para uma revisão bibliográfica sobre essas concepções ver Schiavetto (2003).

A esse respeito, Oliveira Filho (1998, p. 65) entende que, na contramão da tentativa dos antropólogos de desmistificar a noção de raça e de desconstruir a de etnia, os povos indígenas seguem reforçando a unidade entre território e cultura, em que estabelecem “o norte e os parâmetros de uma trajetória social concreta”.

Neste sentido, no laudo de perícia para o reconhecimento e demarcação da terra indígena Nhanderu Marangatu, os peritos alegam que:

...a comunidade não pode manter sua organização social e seu sistema cultural sem a terra na qual está inscrita sua memória social. Por isso a comunidade de Marangatu não reivindica qualquer terra. Ela poderia inclusive encontrar locais que reunissem condições ambientais mais favoráveis às práticas econômicas do que a área específica que reivindica; deseja retomar a posse dessa terra específica porque é nela que, desde o tempo de seus antepassados, se realiza a experiência social da comunidade a qual as pessoas que a compõem atualmente se consideram pertencentes. Seus rios, morros, remanescentes da vegetação nativa de mata e cerrado, enfim, estão povoados de lembranças dos antigos moradores e servem como suporte para a construção da identidade do grupo. A geografia se inscreve na memória coletiva, distinguindo essa comunidade de outras comunidades Kaiowa da região com as quais se relacionam. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 53).

Em novembro de 2010, o Encontro de Professores Guarani e Kaiowá se realizou juntamente com a *Aty Guasu*, com o objetivo de aproximar professores e lideranças nas questões cruciais para o povo Guarani, como educação, território e língua. Neste encontro, o *nhanderu* Sr. Olímpio expressava sua alegria por ter tido conhecimento de uma liminar que, segundo ele, favoreceria o retorno de seu grupo para a terra reivindicada. O grupo, que tem nesse *Nhanderu* um dos seus líderes espirituais, está acampado à beira da rodovia MS 163, próximo ao rio Brilhante, no município de mesmo nome, desde setembro de 2009, quando foram expulsos da área que retomaram em 2008 (CIMI, 2010). O *nhanderu*, no local precário que vivem, mantém as práticas religiosas, procurando ensinar aos jovens do acampamento as rezas e danças sagradas.

Falando sobre o lugar que viveu em sua infância, para o qual quer voltar, ele relembra as árvores, as variedades de alimentos que plantavam, os animais que caçavam, a proximidade do rio que trazia abundância de alimentos. Contava da conversa que teve com o “Português”, como denomina o homem que tem o título de posse da terra: “Para que você quer esta terra? Ela é nossa, é dos índios. *Nhanderu* fez a terra para os índios viverem nela. A terra não é sua. Se você disser que a casa que você mora é sua, a sua mulher é sua, então tá certo. Mas a terra não é sua. Você é estrangeiro, veio de Portugal. Essa terra não é sua”.

Em uma ocasião em que Sr. Olímpio participou do *Ára Verá*²⁰, levando consigo sua neta, uma jovem de, aproximadamente, quinze anos de idade, procurei saber dela como estava sendo a vida no local retomado. Sendo ela uma estudante na escola de ensino médio em Rio Brilhante, procurei saber o que a jovem diria por estar habitando uma área de retomada recente, com moradias ainda bastante provisórias, e tendo que fazer um percurso de cerca de três quilômetros até a estrada, de onde seguia com ônibus até a escola na cidade. Os olhos da jovem brilhavam quando ela falou como estava sendo bom, da mata boa que tinha e da quantidade de capivaras que haviam conseguido caçar.

No período da visita ao acampamento, quando o grupo já havia sido expulso da área, essa jovem ainda acompanhava seu avô nos rituais.

Imagem 6. Grupo de jovens e crianças, em acampamento à beira da rodovia, no município de Rio Brilhante, após terem sido expulsos da área chamada *Laranjeira Nhanderu*. novembro de 2009.



Fonte: acervo próprio.

Esta situação não é isolada. Ela acontece em todo o sul do estado de Mato Grosso do Sul e é sistematicamente ignorada pelo Estado. A imagem acima foi feita à beira da rodovia, em um acampamento em que, segundo suas lideranças, vivem cerca de 150 pessoas, na

²⁰ A participação de líderes religiosos e políticos na etapa de estudos é uma metodologia utilizada pelos cursos de formação de professores Guarani e Kaiowá.

mesma semana em que Rolindo e Genivaldo estavam ainda desaparecidos, após a violência sofrida na tentativa de retomada de Ypo'i.

Nos últimos anos, o CIMI instituição ligada à Igreja Católica, tem liderado campanha intitulada Guarani Grande Povo, que envolve uma série de ações com objetivo de dar visibilidade à luta dos Guarani e Kaiowá pela terra. Esse objetivo fica explícito nas publicações dessa instituição, como o *Porantim*, periódico que se destina a divulgar as lutas por direitos indígenas no Brasil.

Em 2008, diversas instituições, entre elas o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), CIMI, UFGD, publicaram o *Guarani Retã*²¹ (GRUNBERG, 2008), mapa da localização dos povos Guarani na América do Sul. Esse mapa, feito com imagens de alta nitidez, a partir de satélite espacial, mostra a localização das terras desse povo no Brasil, Paraguai e Argentina, somando cerca de quinhentos grupos. Segundo Grunberg (2010), a situação dos Guarani é mais complicada no Brasil, onde estão confinados, como “refugiados econômicos entre as cidades”.

Através desse mapa é possível visualizar a dimensão da presença Guarani no Brasil e nos outros países mencionados, também habitados por esse povo. Questões culturais e ecológicas emergem dessa presença: um dos aspectos refere-se a que as áreas habitadas pelos Guarani, visualizadas a partir do satélite são, ainda, as que se mantêm ambientalmente mais conservadas. Outro aspecto é o paradoxo da invisibilidade política e da ocultação que tem vitimado esse povo, o qual, mesmo estando em todos os lugares, continua sem ser visto.

²¹ Disponível em
<http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf> . Acesso 18 jun. 2011.

3 NA TRILHA DA EDUCAÇÃO

“Quando a gente vai estudando,
Vai vendo outras coisas que fazem parte do mundo.
Vai colorindo.
A gente abre o pensamento, como se fosse uma caixa de lápis de cor.”
Prof. Adelmo Fernandes²²

Imagem 7. **Che sy ha che ryyy.**²³ Desenho elaborado por Rogério Ortiz, professor guarani da aldeia Porto Lindo, Município de Japorã. Fotografado por Célia Silvestre. 2009.



Fonte: Acervo Ára Verá.

Partindo de uma definição clássica, a educação é o processo através do qual as gerações mais velhas transmitem o conhecimento às gerações mais novas. Nas sociedades ocidentais, convencionou-se que esse processo seria formalizado através de instituições encarregadas dessa tarefa. Ao longo do tempo, muitos modelos foram adotados com esse propósito.

²² Cartaz no XVI Encontro de Professores Guarani e Kaiowá. Aldeia Pirajui, Paranhos, MS, novembro de 2009.

²³ **Minha mãe e meu irmãzinho.** O professor guarani reproduz uma cena de sua mãe levando seu irmãzinho para a escola. Como a criança não queria ir para a escola, e por isso chorava, a mãe o carregava nas costas.

A educação está associada a valores e relações de poder presentes em uma determinada sociedade e expressa uma doutrina pedagógica, baseada em uma concepção de vida, de gênero e sociedade. Em uma situação concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tonam porta-vozes dessa doutrina. (FREITAG, 1986, p. 15).

No cenário cultural da Grécia antiga, a formação cultural das novas gerações contemplava a estética, a força física e mental, a retórica, e acontecia em instituições criadas para esse fim. Os cidadãos eram os indivíduos privilegiados que podiam usufruir da educação segundo esses parâmetros, por integrarem uma sociedade constituída pela divisão entre o trabalho braçal e trabalho intelectual, esse representado na arte da guerra, na filosofia e na política. Enquanto uma parcela grande da população produzia as riquezas necessárias a toda sociedade, um grupo pequeno podia se dedicar ao trabalho intelectual. Através dessa divisão entre trabalho intelectual, trabalho manual e atividade guerreira, fundamentava-se uma sociedade imperial, cuja reprodução pressupunha o domínio e a escravização de outros povos. (ARANHA, 2006).

Durante a idade média iniciou-se uma prática que perdurou por séculos: a vinculação entre religião cristã e educação. Durante centenas de anos, coube à Igreja, enquanto instituição, formar as novas gerações. Com a formação das nações imperiais, essa prática foi estendida às colônias, cabendo à Igreja a transmissão dos preceitos greco-judaicos-cristãos aos muitos povos colonizados.

Através de processos pedagógicos formais, principalmente através da catequese, esses povos aprendiam a língua do colonizador, seus valores e sua religião. Quer seja a partir da persuasão simbólica ou à aplicação de castigos físicos, a língua nativa deixava de ser falada e as práticas rituais passavam a ser consideradas como demoníacas; a organização familiar era modificada. Neste sentido, impunha-se uma educação de cunho ocidental.

Falar em educação de cunho ocidental significa que a mesma seguia uma determinada racionalidade quanto aos conteúdos e quanto aos procedimentos pedagógicos, que atendiam ao propósito de dominação. O potencial ideológico desses conteúdos era fincado nos ideais, cingidos, de homem e civilização, historicamente construídos. Esses princípios norteadores constituíram-se em poderosos referenciais, a partir dos quais os europeus classificavam os povos que colonizavam.

3.1 A inserção da escola indígena em minha história

Não é sem angústias que inicio a redação desse capítulo. A sensação é de que muito já foi dito sobre o assunto e de forma eficiente, completa. O que dizer nesse contexto, onde educadores que vivem suas experiências pedagógicas com os Guarani e Kaiowá expressaram tão bem as complexidades presentes na educação escolar indígena, de uma forma geral e em Mato Grosso do Sul, de forma particular?

Foi convivendo com esses educadores que me aproximei desse universo. Autoras como Rossato (2002), Nascimento (2004), Perreli (2007), Mendes (2010), relatam essa experiência e, ao passarem pela questão da educação escolar indígena, trouxeram excelentes abordagens teóricas, analisando o momento histórico em que se inicia a oferta dessa modalidade de educação nas aldeias e o movimento de luta política que está ligado a ela.

De forma geral, os estudos que passam pela questão da educação escolar indígena tratam da legislação que a regulamenta, fazem análise sobre a distinção entre a perspectiva anterior e após a Constituição de 1988 e tratam dos impasses subjacentes à proposta de uma educação escolar diferenciada. Essas análises remetem à problemática da oferta dessa modalidade de educação por instituições da sociedade brasileira, pautadas pelo estabelecimento de uma determinada hegemonia, não somente distinta do modo de vida dos povos indígenas, mas que se opõe a ele.

Rossato (2002), pioneira no campo da educação escolar indígena diferenciada entre os Guarani e Kaiowá, traz para sua pesquisa a preocupação do povo Guarani, ao formular a questão problema para sua dissertação: “Será o *letrao* ainda um dos nossos?”. Nessa dissertação, ela já apontava os desafios presentes na educação escolar indígena, enquanto espaço de dissenso por parte dos próprios Guarani e Kaiowá e de descaso por parte do poder público. Registrava, também, a importância da trajetória política do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, cujos integrantes, a partir da escola, se envolvem nos projetos de vida e futuro de suas comunidades.

Em estudo sobre a escola indígena, Nascimento (2004) analisa as diferenças presentes na escola indígena. Perseguindo um referencial teórico que fornecesse elementos sobre o componente jurídico e pedagógico que está relacionado à proposta da educação escolar indígena diferenciada, a autora analisa os impasses da construção dessa escola, a partir de quatro frentes: a atitude centralizadora do Estado na implantação dessa política pública; a dificuldade da transmutação dos conceitos como os de etnia, interculturalidade, processos próprios de aprendizagem, tradição, para as experiências curriculares concretas; a limitação na concretização da diferença, dada pelos resquícios e marcas que a passagem pela escola,

baseada nos paradigmas da cultura ocidental, deixou nos professores indígenas; o precário conhecimento sobre o cotidiano das escolas indígenas, que inviabiliza inferências profundas sobre o impacto dessa instituição na totalidade das relações sociais locais.

Perrelli (2007), de forma emocionada e emocionante, reflete sobre o processo de tornar-se professora de ciências, junto aos Guarani e Kaiowá, a partir de sua experiência no curso de formação de professores Ára Verá. Caracteriza-a como um momento em que teve que rever os paradigmas de sua trajetória pessoal e os paradigmas que norteiam as ciências biológicas, para re-conhecer outras formas de compreender, forçando-se a colocar em diálogo modos distintos de conhecer, conceber e interpretar o mundo.

Utilizando a metodologia da pesquisa ação, Mendes (2010) relata a experiência de formular um currículo na área de matemática, que atendesse às necessidades da proposta de formação intercultural, presente no projeto político pedagógico do curso de licenciatura indígena Teko Arandu. Nela, os Guarani e Kaiowá, que integram o curso na qualidade de estudantes, são parte constituinte da pesquisa e, junto com os professores do curso, formuladores da proposta curricular.

Esses são exemplos de estudos que trazem detalhes sobre a luta política para a implantação de escolas que atendam aos interesses dos indígenas, assim como a legislação que busca concretizá-la, os desafios para a concretização dessa proposta inovadora e, novamente, as relações de força presentes nesse campo. Estas dizem respeito às relações hegemônicas presentes na concepção de educação formal e à luta política que os Guarani e Kaiowá têm que empreender para garantir minimamente sua oferta nas aldeias.

Esses aspectos fizeram parte do meu cotidiano, na medida em que consistem em categorias pelas quais aqueles que se inserem na educação escolar indígena têm que transitar.

A categoria de educação escolar indígena tem sido continuamente revisitada, mas aqui se revela importante para discutir aspectos referentes à formação cultural dos jovens Guarani e Kaiowá. O que interessa a mim, nas pesquisas apontadas, são os aspectos referentes ao protagonismo dos jovens professores, em suas conversas com saberes e poderes externos que, quer no campo pedagógico ou político, estão referenciados por saberes bastante distintos. Perrelli aponta a dimensão do protagonismo dos Guarani e Kaiowá na prática pedagógica.

Bem ao “jeito guarani” de falar por metáforas, os alunos kaiowá e guarani vão indicando-me as pistas e sinalizando do que gostam ou não do meu trabalho. Assim o fazem em ilustrações que pregam na parede da sala de aula (cartazes com desenhos e charges) retratando, com muita perspicácia, os episódios marcantes de cada aula. Também o fazem nas encenações em “noites culturais” das sextas-feiras, onde não se cansam de exhibir, com muito

humor, os episódios, as falas e gestos que denotam meus acertos e também os meus equívocos mais marcantes da semana. Mas, quando precisavam ser mais severos, me enviavam, com elegância e discrição, alguns bilhetes (“seu trabalho deu uma desandada, estou meio confusa, com muita dúvida, acho que deve retomar o assunto depois do intervalo [...]”). As mensagens podiam expressar dúvidas (“tive dificuldade de entender sobre a fecundação de xx e xy”), comentários (“você hoje parece que está com tristeza?”) e até “questões de ordem” (“já está na hora do intervalo”, “falar mais devagar”). Havia ainda convites para uma “conversa particular depois da aula”. (PERRELLI, 2007, p. 114).

Os estudantes presentes na sala de aula, no momento retratado por esta pesquisadora, não são somente jovens; a turma seguinte, por mim acompanhada, foi composta majoritariamente por eles, e eu presenciei muitas vezes essa cena, ao ponto de, com frequência, as fronteiras entre professores e estudantes não serem distinguidas. Inverte-se a lógica, presente nas escolas, forjadas pelo pensamento ocidental. Esse é, inclusive, um traço peculiar na formação de professores indígenas. A categoria profissional é frequentemente utilizada com conotação política, na medida em que os estudantes se reconhecem como professores, o que de fato são em suas aldeias, e a relação que se estabelece em sala de aula é de respeito, embora não se traduza em subordinação hierárquica.

Neste sentido, os professores/estudantes Guarani e Kaiowá conferem legitimidade aos seus saberes e esperam ser ouvidos. A partir desse princípio, a metodologia utilizada permite uma prática dialógica, na qual são os professores/estudantes indígenas que imprimem o ritmo dos trabalhos, em um tempo de falar e ouvir, de refletir em grupos pequenos, de falar para o grupo maior, de pensar estratégias de ensino nas aldeias, de escrever. Nessa perspectiva, a partir de suas concepções culturais, expressam como concebem determinados aspectos da sua existência, quais são as práticas e os saberes próprios de seu povo em relação a um evento, fazendo com que o professor, aquele que está encarregado da atividade, se veja forçado a redimensionar os saberes acadêmicos.

O método dialógico, próprio das experiências alternativas de educação, que tem em Freire (1996, 2000, 2001) seu grande mentor, encontra entre os Guarani e Kaiowá um campo fecundo, para o qual contribui o elemento cultural de valorização da palavra entre seus integrantes, grandes oradores. Ainda que o que entendemos por timidez seja uma característica frequente, ela sempre se apresenta como algo a ser superado. Neste sentido, é no processo formativo que a capacidade de se expressar se desenvolve, o que é previsto no projeto político pedagógico do curso.

3.2 Aspectos da educação indígena

Tradicionalmente, nos estudos sobre povos indígenas, a educação indígena é compreendida em contraponto ao conceito de educação escolar indígena. Evidencia a existência, entre esses povos, de um projeto educativo sem que haja a presença da escola. A referência à educação formal, com o conceito de educação escolar indígena, fica clara a partir da situação em que ocorre a presença da instituição escolar, ainda que considerando o direito ao ensino/aprendizagem segundo os modos próprios de cada povo.

Existem trabalhos que tratam da educação indígena (FERNANDES, 1975, 1989; MELIÀ, 1979; SCHADEN, 1974), com excelentes dados e interpretações valiosas. Revisito o assunto e a validade de construir conhecimentos a respeito da existência indígena. Acompanho Melià (1999, p. 16) quando afirma que: “... não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação”. Ao assim se expressar, o autor se refere à educação escolar indígena; a solução vista pelo autor se apresenta na perspectiva de junção entre esferas pública e privada.

Tradicionalmente, as novas gerações aprendem com os mais velhos, nas experiências cotidianas, o que é necessário saber sobre sua cultura. As crianças aprendem através da observação e da imitação, e esse aprendizado é mediado por narrativas. A atividade lúdica é um componente importante do aprendizado, através do qual as crianças aprendem a fazer aquilo que observam os adultos fazendo. O fazer do grupo familiar é o referencial maior no ato educativo. É o que Pereira (2004) chama de fogo doméstico e família extensa, dimensionando o grupo familiar restrito e a parentela.

Ainda que a educação indígena seja vista de forma assistemática para muitos autores, entre eles Fernandes (1975) e Schaden (1974), para Melià (1990), ela acontece em termos de socialização integrante, mas é promovida por pessoas com atribuições específicas, em dias e momentos específicos, com recursos destinados a esse fim. Para esse autor, o indivíduo é educado para fazer parte de uma comunidade, considerando sua personalidade. Desse modo, a educação é um processo particular e não genérico ou indefinido.

Sobre o que representa a educação entre os povos indígenas, Florestan Fernandes tratou, ao estudar o processo educativo entre os Tupinambá, a partir dos documentos dos viajantes que tiveram contato com esse povo. Menciona que a educação entre os povos indígenas visa formar seus integrantes para a vida grupal, de forma que permita dar continuidade ao que ele chama de “herança social” sem, contudo, que isso signifique a submissão pessoal à unidade existencial do grupo, ou uma unidade completa e absoluta. Para ele, processos organizatórios complexos evitam variações bruscas na rotina estabelecida,

traduzida em tradição, na medida em que as pessoas não sabem lidar com problemas sociais “senão através dos modelos aplicáveis aos ajustamentos que transcorrem das situações sociais recorrentes.” (FERNANDES, 1979, p. 170).

Os elementos apresentados por Fernandes (1979) perseguem uma temática recorrente nas Ciências Sociais, à época, que diz respeito aos fatores de permanência e mudança social. A idéia de possibilidade de transformação das condições sociais opressivas se defronta com a insistência da permanência das mesmas, estabelecendo a relação entre ação e estrutura. Os argumentos relacionados a essa temática podem ser resumidos nas questões: como ocorrem as transformações sociais? Qual é a dinâmica social que garante a reprodução das características próprias de um grupo ao longo do tempo? Quais são as consequências da ruptura nas condições de reprodução dessas características? A permanência que, no limite, provoca o fechamento do grupo em si, pode também comprometer as condições de reprodução social?

Fernandes (1979), ao se propor a analisar a sociedade tupinambá, está implicitamente refletindo sobre estas questões, para entender qual foi o momento de ruptura nas condições de reprodução social que provocou o desaparecimento de um povo numeroso e guerreiro. Segundo ele, as considerações:

...sugerem como a educação se articula às diferentes instituições, às necessidades sócio-culturais e ao ritmo da vida social numa sociedade tradicionalista, sagrada e fechada. O foco da educação deriva, material e estrutural e dinamicamente, das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida. Ela não visa preparar o homem para a “experiência nova”; mas a prepará-lo para “conformar-se aos outros”, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. (FERNANDES, 1979, p. 173).

Para o sociólogo brasileiro, na sociedade tupinambá, a educação, ao mesmo tempo em que integra, permite a diferenciação promovida a partir do que denomina de “aptidões pessoais”, cujas gradações são promovidas pela própria sociedade.

Entre os Guarani e Kaiowá é possível verificar o que poderíamos chamar de “respeito ao jeito de ser de cada um”, a partir de situações variadas, onde o grupo chama o indivíduo à responsabilidade perante o coletivo, exercendo um controle social intenso, mas, ao mesmo tempo, menciona ser “o jeito do fulano”, “tem que respeitar o jeito de ser”.

Através de Florestan Fernandes, em seu estudo clássico sobre a educação entre os Tupinambá, pretendi introduzir aspectos da relação entre mudança e permanência dos Guarani e Kaiowá, diante das mudanças na forma como as crianças são educadas entre esse povo.

Em uma atividade do curso ‘Ara Verá’, em julho de 2007, os professores Guarani e Kaiowá sistematizaram a educação entre seu povo. Segundo eles, não existe um local

específico para que este aprendizado ocorra. Ele acontece na casa, roça, na caça, na pesca, nas festas: “Antes de ir para escola; hora do chimarrão; na gestação; hora de dormir; quando brincam, na hora das refeições, quando acordavam; quando chove; quando erram; após o parto; iniciação de meninos e meninas; quando vão passear.” (CURSO..., 2007).

Também não existe apenas uma pessoa encarregada de fazer essa educação, assim como não existe uma metodologia privilegiada para isso. As pessoas da família, com as quais as crianças convivem, são os sujeitos mais próximos nessa educação. Mas existem lugares específicos para fazer as iniciações.

Quem educava era os avôs e avós, os *nhanderu* (rezador), os pais, os tios e tias mais idosos; irmão e irmã mais velhos e as pessoas mais velhas de toda a comunidade. A educação se destinava às crianças e aos jovens, mas também os adultos eram educados: os pais, as mães; o *Nhanderu* educava toda a comunidade e, por sua vez, ele também era educado no plano espiritual, quando recebia as rezas, os cantos e os ensinamentos sobre como orientar toda a comunidade. Esse processo também ocorre dessa forma, atualmente, ainda que com menor força.

Segundo Anastácio Peralta, líder kaiowá, presente na atividade de sistematização desses princípios:

Antigamente quem direcionava as famílias eram Nhanderu. Com a chegada da colonização, colocaram os caciques para conversar com os indígenas, mas para o Kaiowá e Guarani o que vale é o Nhanderu. Ele é o educador. O Kaiowá aprende ensinando e tem que ter todas as rezas, que passam de pai para filho. O Guarani e Kaiowá precisam ter o dom de sonhar. (CURSO..., 2007)

Com a afirmação de que “o Guarani e Kaiowá precisa ter o dom de sonhar”, Anastácio Peralta se refere à concepção, presente nesse povo, de que o conhecimento vem do plano espiritual. A pessoa se educa, não é educada por outrem, a não ser enquanto mediação do plano espiritual. Esse aspecto também foi registrado por Rossato (2002).

A educação tradicional acontece, oralmente, através do mito, da história, na prática (olhando e fazendo) e através da religião, com a reza. Acontece, também, espiritualmente, como conhecimento intuído, revelação. É um processo constante, diário e acontece o tempo todo. Entretanto, existem momentos específicos, como os de reclusão, que envolvem os preparativos para rituais de iniciação, rituais religiosos e curas. (ROSSATO, 2002).

Na ocasião da atividade pedagógica de sistematização do princípio educativo entre os Kaiowá e Guarani, no curso *Ára Verá*, o *nhanderu* que acompanhava as atividades do curso, senhor Omero, conversou em Guarani com os alunos sobre essas questões. Anastácio Peralta

traduziu sua fala, enfatizando que, antigamente, quem educava era os *Nhanderu*, e que, para ter uma boa educação, precisava também ter uma boa alimentação.

Esse elemento da alimentação, como prática cultural, também é abordado por Perrelli (2007). A autora comenta a explicação de um morador da aldeia Panambizinho sobre cultura, em que aparece, predominantemente, a relação do Kaiowá com o plantio do milho: plantar uma roça de milho, agir no plano espiritual para que o milho cresça saudável, rezando, se utilizar dele, de várias formas, como alimento, é uma experiência cultural que promove saúde e está ligada à educação, na medida em que a reprodução cultural se estabelece nessas práticas.

Antes de continuar a narrativa, quero lembrar Gramsci (1995, p. 42) que, ao buscar responder à questão “o que é o homem”, nos lembra os aspectos integrados do viver humano, que se manifestam no conjunto das relações sociais:

...é também verdade que “o homem é o que come” na medida em que a alimentação é uma das expressões das relações sociais em seu conjunto e que todo agrupamento social tem uma alimentação fundamental própria; mas, da mesma maneira, é possível dizer que o “homem é o seu vestuário”, o “homem é sua moradia”, o “homem é o seu modo particular de reprodução, ou seja, a sua família” já que – na alimentação, no vestuário, na casa, na reprodução – residem elementos da vida social, nos quais, da maneira mais evidente e ampla [...] manifesta-se o conjunto das relações sociais. [...] “o homem é o que ele come” – come trigo na Europa, arroz na Ásia, etc – que se reduzirá depois à outra afirmação: “o homem é o país no qual habita” já que a maioria dos alimentos em geral, está ligada à terra que se habita. (GRAMSCI, 1995, p. 42).

Volto a narrar as sistematizações dos professores sobre a educação tradicional. Segundo eles, ensina-se a rezar, caçar, pescar, plantar e colher, assim como os comportamentos sociais, através das regras que devem ser seguidas. Entre os Guarani e Kaiowá, a educação começa desde que a mulher fica sabendo que vai engravidar; a mensagem sobre a futura gravidez se dá através de um sonho com um pássaro. A partir daí, começam os preparativos para a educação do novo ser. Entre esse povo, o comportamento da mãe e do pai durante a gravidez é fundamental para que a pessoa que vai nascer tenha, também ela, um comportamento adequado ao convívio em grupo. O não cumprimento desses preceitos pode ocasionar o risco de graves sequelas para a criança.

O ciclo temporal, através do calendário lunar, que estabelece a época de plantio e colheita, também é objeto de ensino-aprendizagem. A pessoa aprende a construção de casas e o respeito pela natureza.

O *sambo*, atividade corporal que reproduz movimentos de animais, também é aprendido. Essa prática consiste em movimentos corporais que mesclam atitudes de defesa corporal e ataque ao oponente; é inspirada nos movimentos de animais e demonstra a grande habilidade e preparo físico do lutador. Enquanto prática específica do povo Guarani e Kaiowá, demonstra a percepção que esse povo tem do ambiente.

O conselho é uma categoria pedagógica fundamental entre os Guarani e Kaiowá. Entre eles, o comportamento socialmente esperado é recomendado, dia a dia, principalmente ao amanhecer, quando a família toma a erva mate ao redor do fogo. (PEREIRA, 2004; BENITES, T., 2009).

Tônico Benites, Kaiowá, antropólogo, em estudo acerca da concepção dos Kaiowá a respeito da escola, reafirma o conselho como componente da pedagogia tradicional:

Uma das funções fundamentais de líder doméstico interno da família (*teko jára 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 um, 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. (BENITES, 2009, p. 44/45).

É através da palavra orientadora, proferida em tom afetivo, que se faz a injunção do modo de vida correto (*teko porã*). Essa pedagogia não apresenta somente os elementos da razão prática, mas está prenhe da cosmogonia Guarani e Kaiowá, recoberta das compreensões sobre as relações sociais e historicidade.

Esse modo de educar ficou evidenciado em duas monografias elaboradas em 2010, último ano para a terceira turma do curso de formação de professores Ára Verá, por uma professora da Aldeia Pirajuí, município de Paranhos e por um professor da Aldeia Te'yikue, município de Caarapó.

Partindo do tema “A educação da criança indígena guarani”, a professora da aldeia Pirajuí entrevistou anciões de sua aldeia, procurando saber como, no passado, ocorria a

educação. Ela traz para sua monografia a narrativa de uma anciã, de 90 anos, que conta como foi sua própria educação:

Antigamente, as crianças serviam os pais e obedeciam. As crianças levantavam cedo, para servir chimarrão aos seus pais e depois colocava feijão no fogo.

Às vezes, quando estou sozinha, fico triste e choro quando lembro do meu passado dos meus pais quando dava os conselhos e lembro que eles já sabiam que a educação dos meus netos e bisnetos já seria diferente e é verdade hoje eles estão sendo educados que nem os brancos. [...] eu ainda estou seguindo esse conselho na educação que aprendi com meus pais. Quando estamos de manhã ao redor do fogo eu converso com meus netos; que eles devem se comportar na escola; [...] falo para eles que um dia vão se lembrar desse conselho que eu dei, porque eu não vou existir para sempre, e eles vão ficar e vão dar esses ensinamentos para seus filhos e netos. (BENITES, Elenir, 2010).

Na conclusão de seu trabalho, a professora expressa sua compreensão: “...a educação se dá em qualquer sociedade quando há o indivíduo que quer aprender e o que quer ensinar; e ela capaz de moldar a criança, o adolescente, o jovem e dessa forma o homem adulto [...] pleno para exercer seu papel no seu território.” (BENITES, Elenir, 2010, p.40).

Entretanto, os professores Guarani e Kaiowá reconhecem que houve modificações consideráveis na forma de educar as crianças. Os elementos exógenos à cultura representam desafios ao modo de vida tradicional, questionando os saberes e os fazeres próprios da cultura. Isso é o que a anciã guarani manifesta ao expressar sua compreensão de que “hoje as crianças estão sendo educadas como os brancos”.

A escola, mas não só, é um elemento externo; nas aldeias chega a televisão, as músicas que ouvem no rádio e nos aparelhos de som. A presença da cultura do *karai*, de forma geral, apresenta novos elementos na formação cultural das novas gerações.

Entre todos os elementos que interferem no processo de educação da forma como acontecia tradicionalmente, a escola é a que mais tem sido responsabilizada pelas transformações. Entretanto, em sua monografia, a professora Elenir Benites menciona: “Até hoje não ouvi falar que a escola atrapalha as crianças, ao contrário, a escola é importante para eles, porque eles não vivem somente dentro da aldeia; estamos cercados dos brancos, por isso as crianças aprendem também a sobreviver no meio dos não índios”. (BENITES, Elenir, 2010).

Muitas famílias, principalmente as mais tradicionais, vêem a escola como um mal necessário, ainda que reivindicuem politicamente o direito à educação escolar indígena. Mesmo que percebam que a escola afetarà a educação que a família proporciona (*nhande*

reko), entendem também que a escola facilitará o aprendizado do modo de ser do branco (*karai reko*), para o qual a pessoa tem que ser habilitada na época atual.

Essa noção aparece também na monografia elaborada por Eugênio Gonçalves, jovem Guarani, nascido na aldeia Porto Lindo, município de Japorã e professor na Aldeia Rancho Jacaré, município de Laguna Carapã, a partir do ano de 2009: “Na visão do povo Guarani e Kaiowá, a escola é um espaço onde se dá um rompimento, um início para melhorar no modo de viver.” (GONÇALVES, 2010).

Nessa concepção aparecem dois elementos: no nível *ore*, *nós no sentido restrito*, nos termos de Pereira (2004)²⁴, como rompimento com práticas instituídas no interior do grupo familiar, e início de uma fase que pode ser melhor para a pessoa, no futuro, e para sua família; nesse sentido, existe a expectativa de que, através da escola e do acesso aos conhecimentos próprios dos *karai*, se ascenda a postos de trabalhos remunerados. Mas, também, aponta para o nível *nhande*, ou *pavẽ*, *nós no sentido coletivo*, onde fatores políticos e culturais determinam quem é escolhido para ser professor e conduzir a educação escolar indígena.

Melià (1999) chama a atenção para o fato de que muitas comunidades indígenas, por razões que podem ser explicadas política e culturalmente, nomeiam como professores aqueles provenientes de “setores mais jovens [...] menos identificados com o modo de ser tradicional, mas que parecem estar integrados no sistema nacional”. (MELIÀ, 1999, p. 14/15).

Por outro lado, o autor citado menciona experiências de resistência e reivindicação de direitos, onde professores e estudantes indígenas vivem, de forma profunda, os problemas de seu povo e, a partir da escola, se posicionam de “forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente”. (MELIÀ, 1999, p. 15).

3.3 A educação escolar indígena

O olhar desconfiado com o qual se mira a escola indígena provém da experiência histórica da presença desta instituição nos territórios indígenas. A Constituição de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito aos modos de aprendizagem próprios. Essa normatização partiu da demanda dos povos indígenas, através de seus líderes e indigenistas e se apresentou como necessária, porque, desde a chegada da escola ao mundo indígena, ela aparece como um instrumento de imposição da cultura ocidental.

No período anterior à atual Constituição, todo o processo educativo consistia na idéia de integrar os indígenas à cultura nacional, em um processo de individualização, que tinha

²⁴ Retomo essa discussão na p. 118.

como pano de fundo a noção de assimilação. Essa política, em um contexto mais amplo, estava ligada à previsão da extinção dos povos indígenas em médio prazo.

As primeiras escolas destinadas a promover a alfabetização entre os indígenas estavam a cargo de instituições religiosas, primeiramente católicas e, depois, protestantes. A partir do convênio que o governo brasileiro firmou com o SIL (Summer Institute of Linguistic), essa instituição norte-americana passou a formular as diretrizes da educação escolar indígena, naquele momento relacionadas à evangelização na religião protestante e à tradução de textos bíblicos.

Os conteúdos transmitidos na escola, neste contexto, desconsideravam os saberes indígenas, impunham a língua portuguesa, repetindo uma prática comum desde os jesuítas, e a religião; provocando o afastamento dos educandos de suas práticas culturais tradicionais. Entretanto, a avaliação que se fazia era de que essa estratégia não atingia seus objetivos, sequer na alfabetização.

Em consequência, o SIL, ao qual as escolas das Missões estavam ligadas, no século passado, começou a promover a alfabetização na língua materna, como estratégia facilitadora do contato da criança com a escola e, a partir daí, ia, paulatinamente, inserindo o português e abandonando a primeira língua. A língua indígena era utilizada, nessa perspectiva, como estratégia para a transmissão dos conteúdos tidos como prioritários na escola, dentro da cultura ocidental. Consistia, portanto, em apenas uma etapa. Muitos indígenas alfabetizados nesse período narram experiências de proibição do uso de suas línguas, através de normas que provocavam castigos físicos e simbólicos, caso fossem desobedecidas.

O texto constitucional de 1988 traz inovações representativas em relação ao disposto anteriormente. Nessa perspectiva, os artigos 78 e 79 da LDB estabelecem o dever do Estado em oferecer aos povos indígenas uma educação intercultural e bilíngue, que enseje o fortalecimento das práticas sócio culturais e da língua materna de cada povo, fortalecendo a memória histórica e a identidade de cada comunidade e dando acesso ao conhecimento técnico científico acumulado pela humanidade. Para proporcionar esta educação, a legislação prevê a articulação de sistemas de ensino que integrem ensino e pesquisa, formulados em conjunto com as comunidades e com conteúdos que contemplem a cultura em foco. Ainda prevê a elaboração de material didático, assim como a formação de pessoal especializado para integrarem estes programas de ensino. (MEC/SECAD/DEDC/CGEEI, s/d).

Entre os Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, a educação escolar tem:

Uma história que remonta a 1930, quando da instalação da primeira escola para os Kaiowá, na reserva de Dourados, pela Missão Presbiteriana. Mais tarde assumida pela FUNAI e depois pelos municípios, a escolaridade oficial para este povo indígena, tal como para os demais povos indígenas, em todo país, seguiu políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos convencionais das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura padrão, sem preocupação com os etno-conhecimentos e processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena. (PROJETO..., 2009, p.10).

Ainda que a Constituição Federal fundamente direitos, a oferta da educação escolar indígena, segundo esses parâmetros, tem se apresentado com sérias insuficiências. A maioria dos professores indígenas que cursou a terceira turma do curso *AraVerá* estudou em escolas na cidade. Em alguns municípios, principalmente aqueles que tinham uma reserva indígena, as escolas das missões se localizavam na fronteira com o território da aldeia. Nos municípios em que não tinha escola da Missão Evangélica Caiuá, a criança, principalmente o menino guarani e kaiowá, era levado para outra localidade onde a mesma existia, aí ficando em regime de internato. Mais recentemente, na última década, as crianças passaram a ser transportadas até a escola da cidade, vivendo a experiência de estudar em uma escola para os não índios, falantes da língua portuguesa.

Numa ocasião, durante a 3ª etapa do curso *Ara Verá*, em julho de 2007, os jovens professores foram convidados a expressar as dualidades de suas experiências: como estudantes nas escolas dos brancos e como professores nas escolas indígenas. Um grupo de professores encenou uma peça teatral onde o professor *karai* era apresentado com a máscara de um *Frankstein*, um ser monstruoso, verde, as partes do rosto costuradas, olhos vermelhos e semblante onde apenas de longe se reconhecia o traço da humanidade.

Outro grupo representou os preconceitos dos quais foram vítimas nas escolas, apresentado cenas em que eram chamados de bugre, eram repreendidos por não terem compreendido o que o professor dizia e, inclusive, acusados de roubos por parte de colegas que, premeditadamente, escondiam objetos em seus pertences e depois os acusavam.

Essa representação mostra o *entre lugar*, da escola na aldeia e dos índios na escola da cidade. Entretanto, essa é a situação histórica que tem sido objeto da luta de muitos povos indígenas, que buscam a construção de uma escola que atenda às suas expectativas.

O grande impasse da educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso do Sul constitui-se no fato de que, embora a legislação garanta o direito à educação diferenciada,

específica e bilíngue, e a União garanta recursos para essa oferta, as diretrizes pedagógicas e as condições concretas para que essa escola aconteça não se efetivam.

Por que esta escola não se concretiza? As razões são diversas: a) dizem respeito à escola como instituição exógena à organização social indígena e à continuidade do caráter assimilacionista presente na oferta da educação escolar indígena por parte do Estado; b) passam por diferenças nas concepções internas às comunidades, sobre como deva ser a escola indígena; c) remetem à presença de uma experiência ainda muito recente de contato com as metodologias próprias da educação ocidental, que permeiam as práticas dos professores, mesmo daqueles que passam por cursos específicos para a formação de professores indígenas; d) se referem às diversas concepções a respeito de educação, presentes nas procedências da formação dos professores indígenas; e) provocam uma política de desvalorização das iniciativas de formação de professores específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

No que se refere às diferentes demandas internas às aldeias em relação à escola, elas estão relacionadas às concepções diversas sobre o caráter dessa instituição e aos interesses em relação a ela. A escola é um espaço onde se estabelecem relações de poder próprias do mundo ocidental, com sua lógica específica, e se caracteriza por ser uma extensão desse mundo na aldeia. A ela relacionam-se saberes próprios, normas e hierarquias específicas, que, por serem pré-estabelecidas, sugerem àqueles que nela circulam atitudes correspondentes. Impõe uma determinada conduta inspirada em um modelo pré-estabelecido de comportamento.

Mas não só isso. Ela é uma ramificação do poder urbano, ao qual se vincula toda uma hierarquia do funcionalismo público, que vai do nível local ao federal. No nível local, os cargos disponíveis são ocupados por pessoas com referenciais e valores que representam as concepções arraigadas em relação aos povos indígenas que ali habitam. Mesmo quando as intenções são manifestadamente boas, não é raro perceber representações de caráter discriminatório. Afirmações do tipo “não basta dar sementes ao índio, tem que ensinar a plantar (sic)”, ou “eles não têm condições de assumir cargos de coordenação ou direção” são exemplos dessas concepções.

Quando iniciei minhas viagens para as aldeias guarani e kaiowá, como integrante da equipe de formadores de professores Guarani e Kaiowá, com o objetivo de dar sequência, *in loco*, ao processo de formação intensiva que acontecia nas etapas presenciais, o que mais me surpreendia era a falta de estrutura adequada das escolas. Uma das primeiras aldeias que visitei, foi a convite do professor kaiowá, Onérino Godoi, da aldeia Guaimbé, município de Laguna Carapã, Mato Grosso do Sul; ele chamara representantes do Ára Verá para assessorar uma reunião da comunidade com FUNAI, cujo objetivo era discutir a situação da escola.

Nessa reunião, tomei conhecimento de que ele era o único professor daquela escola, que funcionava em um espaço de cerca de 20 metros quadrados, na qual mais de 75 crianças estudavam, sendo atendidas por esse único professor, em dois períodos. Naquela ocasião, o professor Onérino, se pronunciava: “Nós somos um povo diferente e queremos uma escola diferente. Somos seres humanos e queremos respeito. Vocês vieram aqui e viram nossa situação e queremos que se lembrem de nós nos lugares que forem”.

O pai de um aluno reforçava a fala do professor: “Escola não é só [prédio] físico. É pai, é mãe. Tem vinte anos que demarcou a terra e continua do mesmo jeito: um professor para 75 alunos. O prefeito não tá vindo aqui, talvez o ano que vem ele começa dar bom dia até para os cachorros”.

Com isso, esse índio kaiowá mostra bem a compreensão que tem do peso da educação nas relações de poder presentes na negociação política, que ocorrem com mais evidência no período eleitoral, ao qual ele faz referência ao mencionar o “ano que vem”, 2008, em que ocorreriam eleições em nível municipal.

Em outra ocasião, ainda meio sem saber onde estava e quem encontraria, visitando a aldeia Taquara, no município de Juti, Mato Grosso do Sul, para a entrega de alimentos doados em um evento promovido pela Universidade Federal da Grande Dourados, encontrei dois jovens professores que cursavam o Ara Verá, César Veron e Agemir Freitas, na escola da aldeia. Essa escola se resumia a uma cabana construída com alguns troncos de árvores, sem paredes, com cobertura de sapé. Em um quadro improvisado, a letra caprichada do professor demonstrava a persistência em promover a educação escolar, em qualquer circunstância.

Em outra escola, na aldeia Lima Campo, município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, uma aldeia cuja área fora demarcada, mas ainda não se encontrava homologada, a escola era uma casa da antiga fazenda, de madeira e telhas de amianto; os furos nas telhas permitiam ver a luz do sol do dia bonito que fazia lá fora. Perguntei ao professor como fazia quando chovia. A resposta, óbvia, foi a de que “quando chove, não tem aula”. Visitei essa aldeia poucas vezes, durante o primeiro semestre de 2007. Logo em seguida, após um tempo em que não pude ir trabalhar com o professor por falta de transporte, tivemos a notícia que ele havia falecido, vítima de pneumonia.

Os direitos que dizem respeito aos educadores não se traduzem em políticas públicas eficazes. O descaso, como se percebe, não acontece somente em relação à escola: ele está relacionado a um contexto mais amplo, onde a vida do índio não tem muita importância.

Nos municípios onde o contingente populacional indígena é grande, as relações políticas ganham outras dimensões e, no que se refere à educação, a situação se apresenta

mais favorável em termos de estrutura física das escolas; embora isso não se traduza em contextos diferenciados, no que se refere aos elementos pedagógicos. Nesses casos, o que se modifica é a relação política. Nos municípios pouco populosos, os indígenas são valorizados pelo potencial eleitoral. Neste sentido, a influência política para determinar quem terá ou não um cargo de professor ou agente de saúde é um elemento de disputas intensas nas aldeias e de trocas políticas.

Benites menciona sua experiência pessoal sobre essa situação:

As lideranças indígenas, com o consenso das duas famílias, indicaram meu nome para ocupar a função de professor, visto que eu tinha concluído a 8ª 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 o prefeito, diante da mobilização e a pressão das lideranças e famílias, por meio de abaixo-assinados, o prefeito atendeu a reivindicação das famílias envolvidas. Assim, assumi o cargo de professor-indígena em fevereiro de 1994, o que perdurou até o ano de 2005. (BENITES, T., 2009, p. 39).

E reforça:

É importante observar que um fato interessante que ocorre em qualquer aldeia, é que o que garante de fato a permanência no cargo de professor é a afiliação ao partido político do prefeito, além de boa relação com o chefe da FUNAI regional. (BENITES, T., idem).

Na prática, isso significa que, se um professor índio e sua família não apóiam politicamente o grupo que está na gestão pública num determinado momento, ele pode perder seu cargo. As opções políticas são bastante decisivas, neste sentido. Por outro lado, significa que um grupo bem articulado politicamente, em uma aldeia, pode conseguir implantar as propostas que julgar pertinentes em relação à escola.

Uma das pessoas com quem conversei, durante a pesquisa, contou que em uma gestão que mantinha um bom diálogo com a escola indígena, um dos professores cedeu à proposta de um dos partidos de oposição e se candidatou a vereador, provocando uma divisão interna na aldeia, na medida em que havia outro candidato pelo partido da situação. O professor candidato pela oposição não conseguiu se eleger e, apesar de fazer um excelente trabalho pedagógico, não conseguiu apoio para continuar na escola, tendo que se desligar do quadro de professores, indo trabalhar na usina. Foram necessárias muitas negociações para que o professor, hoje extremamente respeitado, interna e externamente, pudesse voltar para a escola.

Vários professores que cursavam o Ára Verá viveram situações semelhantes, durante a mudança das gestões públicas, nos anos de 2008/2009, sendo desligados de seus cargos. Como um dos quesitos para a manutenção do professor no curso de formação é o de que ele

esteja em exercício, em muitos casos significava também o desligamento do professor de sua formação, principalmente enquanto os custos de hospedagem e alimentação, durante as etapas de estudos, eram de responsabilidade do município.

Os Kaiowá e Guarani reagem a essa situação mudando-se de aldeia e buscando outras bases de apoio político às quais se ligarem. A mobilidade entre aldeias, característica cultural presente entre os Kaiowá e Guarani (PEREIRA, 2004, 2007), também se expressa nesse contexto. Sobre essa situação, é comum ouvir dos representantes das secretarias municipais que gastam recursos para formar o professor e depois ele se muda para aldeias em outros municípios.

A Secretaria Estadual de Educação, a partir de 2009, utilizando-se de recursos federais, passou a arcar com os custos de hospedagem dos professores, diminuindo o impacto desses conflitos políticos sobre a formação de jovens professores guarani e kaiowá. Na medida em que os níveis de cooperação passam pela oferta de recursos cedidos pelo Governo Federal, tendo como mediador o Governo Estadual, é possível sugerir que os níveis de influência se dão em outras esferas que as locais.

A oferta da educação escolar indígena se dá no nível municipal, com normatização e fiscalização estadual e com recursos providos pela União. As bases legais que regulamentam a oferta de educação escolar indígena no Brasil são a Constituição Federal, o Decreto 26/91, a Portaria Interministerial 559/91, o Decreto 1.904/96 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001), com capítulo específico sobre Educação Escolar Indígena, o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT e, mais recentemente, o Decreto 6861/2009 que estabelece os Territórios Etnoeducacionais.

Na Constituição Federal, o Artigo 206 indica o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas como um dos princípios que norteiam o ensino escolar para os povos indígenas. O parágrafo 2º. do Artigo 210 assegura os processos próprios de aprendizagem e a utilização da língua materna. O parágrafo 1º, do Artigo 215, define que a proteção das manifestações próprias das culturas indígenas é dever do Estado. O Artigo 231 reconhece aos indígenas sua organização social, línguas, crenças tradições e direitos originários sobre terras ocupadas tradicionalmente. (BRASIL, 1998).

O Decreto 26/91 atribuiu ao MEC a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena, que antes era de responsabilidade da FUNAI, e atribuiu às secretarias

estaduais e municipais de educação a execução de ações referentes à educação escolar indígena, ouvida a FUNAI.

A Portaria Interministerial 559/91 criou o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao MEC, com o objetivo de oferecer subsídios e apoio técnico às ações referentes à educação escolar indígena; orientava, ainda, que fossem criados núcleos de educação escolar indígena nas secretarias estaduais de educação, com a participação de instituições com ações na área e representantes das comunidades indígenas e professores indígenas. Definia, também, que a formação, assim como a capacitação de professores indígenas, deveria ser prioridade dos estados.

Assegurar aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, e que respeite seu universo cultural, também é um princípio reforçado no Decreto 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, prevê, no Artigo 78, que o Sistema de Ensino da União, em colaboração com agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Esses programas terão os seguintes objetivos: 1º - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências e a reafirmação de suas identidades étnicas; 2º - garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e outras, indígenas e não-indígenas. O Artigo 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Define que esses programas deverão ser planejados com a audiência das comunidades indígenas e deverão ter como objetivo fortalecer os elementos culturais e a língua de cada comunidade, assim como manter programas de formação destinados à educação escolar indígena.

A Resolução n.º 03/99 CEB/CNE, que estabelece a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas define também os critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser “específica” e orientada “pelas Diretrizes Curriculares Nacionais” (Art.6º), dispondo que “os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”.

O Decreto 6861, de 29 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais e demais providências, com base nos artigos 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004, citadas acima. Esse arranjo supõe que as escolas indígenas não ficarão mais subordinadas às divisões políticas e administrativas e que:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009).

Retomando os princípios estabelecidos nestes instrumentos jurídicos, o referido Decreto estabelece:

Art. 1º: A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. Art. 3º: Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. Art. 4º: Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas; II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e IV - organização escolar própria. Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação. Art. 5º: A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que

atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - construção de escolas; II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; III - produção de material didático; IV - ensino médio integrado à formação profissional; e V - alimentação escolar indígena. (BRASIL, 2009).

Esses diversos documentos de caráter oficial e as formulações dos próprios indígenas refletem e explicitam claramente temas como currículo e formação especializada de índios professores. Exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, coerentes com o que determina a Lei 9394/96, em seus artigos 78 e 79, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, que deverão nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelos vários povos indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, as garantias legais que fundamentam a educação escolar indígena estão fixadas na Constituição Estadual de 1989 – Artigo 251, nas Diretrizes Gerais para a Educação Escolar Indígena, que definem a política de educação escolar indígena para Mato Grosso do Sul, na Deliberação n.º 4324/95 do Conselho Estadual de Educação e na Deliberação n.º 6767/1999 CEE/MS.

O documento “Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena”, aprovado em agosto de 1995 reforça que a escola indígena deve assegurar e fortalecer a tradição e o modo de ser de cada povo indígena, assim como promover a compreensão da realidade e do processo histórico no qual está envolvida. Deve apresentar características que respeitem a cultura, a língua, os costumes, as tradições e os processos próprios de aprendizagem; determina que o ensino seja bilíngue, envolvendo material adequado, elaborado com a participação dos professores índios; o currículo deve levar em consideração as especificidades; o calendário escolar será definido pela comunidade, respeitando o mínimo de horas aula e dias letivos exigidos por lei.

Essa plataforma jurídica é plenamente reconhecida pelo Movimento de Professores Indígenas. No Projeto Político Pedagógico do Ára Verá ela está expressa nos termos:

Esses diversos documentos de caráter oficial e as formulações dos próprios indígenas refletem e explicitam claramente temas como currículo e formação especializada de índios enquanto professores. Exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, coerentes com o que reza a Lei 9394/96 em seus artigos 78 e 79, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, que deverão nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas várias etnias. (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 7).

No documento “Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena” o item 4.2 dispõe

sobre recursos humanos, estabelecendo que “Cabe ao Ministério da Educação, a manutenção de programas de formação, capacitação e especialização de recursos humanos destinados à educação indígena, garantindo ao índio o acesso e permanência a tais programas.” (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 3).

Como é possível perceber, nas diretrizes para a educação escolar indígena estão presentes os princípios constitucionais que são reiterados no Decreto 6861, publicado em 2009, ou seja, quatorze anos depois.

Essa regulamentação atende ao dispositivo jurídico de que à União compete provisão de recursos financeiros para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas. Procurando atender a essa normatização, a União provê as escolas indígenas, por estudante, um percentual financeiro maior do que aquele destinado às escolas urbanas, que visa incentivar o reconhecimento das populações indígenas e criação de escolas indígenas nos municípios. Na prática, significa um investimento considerável de recursos aos quais as prefeituras têm acesso.

Ainda que haja uma regulamentação favorável às práticas educacionais formais no âmbito dos territórios indígenas e investimentos consideráveis, com programas de formação de professores que consistem em propostas inovadoras, avalia-se que o esforço não se traduz em diferenciais representativos no cotidiano das aldeias. Essa avaliação é feita pelo próprio Ministério da Educação (MEC, 2009), por lideranças e professores indígenas.

As responsabilidades são atribuídas em níveis diferenciados. Nas aldeias, as famílias entendem que a responsabilidade é do professor ou da professora. Nessa concepção, a família espera que a criança aprenda a ler e escrever com fluidez, que aprenda a lidar com números, que goste de frequentar a escola, além de completar a educação de casa e resolver os problemas familiares. Ainda que as primeiras competências sejam básicas, no que tange aos estudantes indígenas, elas se tornam bastante complexas e são exemplares da complexidade da relação intercultural presente no espaço escolar.

Os professores e professoras indígenas, principalmente aqueles e aquelas que passaram por programas de formação diferenciados, específicos para a educação escolar indígena, responsabilizam as secretarias de educação por fixarem diretrizes que não atendem aos preceitos constitucionais estabelecidos para as escolas indígenas. De forma geral, as secretarias não criam espaços de interlocução e estabelecem conteúdos curriculares que não são adequados culturalmente, através de metodologias que não respeitam os modos de aprendizagem próprios, calendários que não respeitam os aspectos culturais; os materiais didáticos são os mesmos que vão para as escolas nas cidades e não são em língua guarani.

As secretarias de educação responsabilizam os professores e professoras indígenas, sugerindo, a meu ver, que são despreparados para assumirem suas funções e as responsabilidades pedagógicas junto ao povo. Entretanto, em quase todas as escolas guarani e kaiowá, também se opõem àqueles professores que se manifestam criticamente em relação aos aspectos mencionados acima. Essas práticas reiteram as dificuldades de lidar com as diferenças no âmbito dos sistemas de ensino. No que tange ao MEC, sua avaliação é de que os sistemas de ensino não funcionam como deveriam, no chamado regime de cooperação, designação dada à integração dos sistemas federal, estadual e municipal na oferta da educação escolar indígena. (MEC, 2009).

4 FAZENDO ACONTECER

Em 2009, o Ministério da Educação realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, I CONEEI, espaço para debates a respeito da educação escolar indígena, que vinha sendo solicitado há tempos por lideranças e professores indígenas e associações indigenistas. A Conferência Nacional contou com a participação de 210 povos indígenas.

A I CONEEI aconteceu em três etapas: conferências locais, conferências regionais e conferência nacional. O que se pretendia, segundo o MEC, era promover a participação ampla das populações indígenas, com pais, professores, estudantes, líderes políticos e espirituais, representantes de entidades que trabalham com as populações indígenas, representantes das secretarias municipais e estaduais de educação, para pensar estratégias de oferta da educação escolar indígena que atendessem aos preceitos constitucionais. (MEC, 2009).

A proposta do Ministério da Educação, apresentada no âmbito da Conferência foi a de criação de um subsistema de educação, no arranjo chamado de território etnoeducacional. No formato do regime de cooperação, as responsabilidades não ficam definidas e as escolas indígenas são as principais prejudicadas. Os territórios indígenas não se circunscrevem aos limites territoriais municipais e estaduais, muitas vezes se inserindo para além das fronteiras jurisdicionais de municípios e estados. Na proposta do Ministério de Educação, os territórios etnoeducacionais remeteriam diretamente à União e os recursos seriam destinados diretamente às escolas indígenas.

O decreto 6168/2009, que criou os territórios etnoeducacionais, é datado de maio de 2009; portanto, **anterior** à conclusão do processo de discussão instaurado pelas conferências, cujo objetivo explícito era o de dar audiência aos povos indígenas brasileiros, a respeito da situação das escolas e expectativas para o futuro, quanto à educação escolar indígena.

Na CONEEI, representantes de alguns dos povos manifestaram seu repúdio às diretrizes de gestão dos territórios etnoeducacionais, estabelecidas no decreto antes de serem ouvidos.

O documento final expressa, formalmente, que os povos que preferirem seguir com as escolas integradas ao sistema nacional, sob o regime de cooperação, terão a liberdade de assim permanecerem, afirmando que isso não acarretará prejuízos na oferta de recursos.

No que tange ao formato da gestão dos territórios etnoeducacionais, estabelece-se um comitê gestor, que a princípio fora denominado de comissão, composto por um representante do Ministério da Educação, um representante da FUNAI, um representante de cada povo indígena localizado na região abrangida pelo território etnoeducacional ou de sua entidade

e um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito da mesma região territorial. Os secretários de educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam cada etnoterritório serão, obrigatoriamente convidados para integrar o comitê. Esse poderá convidar ou admitir outros membros, tais como: representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.

Tomando como exemplo a situação do Território Etnoeducacional Cone Sul, o Comitê Gestor, de acordo com o estabelecido no Decreto, passou a ter a seguinte composição, em termos numéricos: um representante de cada Secretaria de Educação de cada município habitado por comunidades do povo Guarani e Kaiowá, totalizando dezoito, em 2011; um representante da Secretaria Estadual de Educação; representantes das universidades públicas, no mínimo dois; um representante do MEC; um representante Guarani e/ou Kaiowá de cada município e dois representantes Terena da Reserva de Dourados; dois representantes da Aty Guasu; dois representantes do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá; além de convidados de ONGs, da FUNAI, de universidades privadas, do Ministério Público Federal.

Por ocasião do 15º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, na aldeia Pirajuí, município de Paranhos, em novembro de 2009, os participantes reivindicaram, em seu documento final, no mínimo a paridade na representação entre índios e não-índios, com um representante de cada terra indígena guarani e kaiowá do cone sul, num total de 27 indígenas. Encaminhamentos sobre a implantação do Território Etnoeducacional Guarani não foram divulgados depois da conferência. No entanto, a nomeação de um consultor kaiowá para o território etnoeducacional do cone sul de MS, Tônico Benites, permitiu que a composição do Comitê estivesse mais próxima das reivindicações do Movimento de Professores.

A relação dialógica em situações de interculturalidade requer parâmetros para os quais as instituições ainda não definiram protocolos adequados. De certa forma, a noção mesma de protocolos e de normas de execução de projetos, próprias dos programas de engenharia social, não atende ao caráter fluido das relações interculturais.

A execução da conferência nacional de educação escolar é um exemplo disso. Em que pese a intenção positiva de estabelecer um processo de diálogo, as reuniões que integraram a conferência aconteceram em momentos posteriores às discussões que resultaram no decreto, para o estabelecimento dos territórios etnoeducacionais. Os pressupostos desse novo arranjo institucional haviam sido elaborados por um grupo restrito, quando se procedeu à ampla consulta dos povos indígenas. Embora representantes do MEC justificassem que seriam

cabíveis modificações quanto ao formato instituído no decreto, o arcabouço que definia formas de representação, organizava os povos indígenas e os alocava em determinados territórios, definindo diretrizes ou deixando lacunas quanto à operacionalização.

É necessário reconhecer que a proposta baseada em reuniões locais com ampla participação dos habitantes das aldeias, que daria ensejo à escolha de representantes para a reunião regional e a escolha dos representantes para a conferência local, parte de um princípio adequado de audiência a todos os interessados. A conferência nacional contou com a participação de 800 delegados, representantes de todos os povos indígenas do país.

Em vários municípios com integrantes do povo guarani e kaiowá foram relatadas falhas na divulgação das informações sobre as reuniões, o que impediu a ampla participação dos habitantes das aldeias e, posteriormente, a seleção dos participantes de acordo com critérios parciais de representatividade. Essas denúncias foram feitas por uma professora guarani durante a conferência regional de educação escolar indígena em Dourados, Mato Grosso do Sul.

O objetivo da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi o de propiciar um espaço de ampla discussão sobre as diretrizes que envolvem a educação escolar indígena no Brasil. Cerca de vinte anos após o estabelecimento de uma legislação que favorece os povos indígenas e legalmente se abandona os pressupostos assimilacionistas na educação, e que os paradigmas que sustentam essa modalidade de educação são inovadores, a avaliação é que pouco aconteceu nas escolas das aldeias e que, em muitos casos, ela tem se tornado obstáculo, em vez de colaborar para fortalecer a língua, a cultura e a organização social indígena. No mínimo, os preceitos constitucionais têm sido frágeis. Entretanto, eles estão sendo firmados.

Neste sentido, a conferência seria um momento de amplo debate dentro das aldeias, a partir do qual se chegaria à compreensão de quais são os aspectos norteadores da educação escolar, junto aos povos indígenas, no atual momento histórico.

Com exceção do formato novo promovido pelo arranjo dos territórios etnoeducacionais, o documento final da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena apresenta referências a direitos que já estão contemplados juridicamente. O que parece ser novidade é a intenção expressa de pactuar²⁵ com os diferentes setores ligados à educação escolar indígena, o que demonstra a compreensão da necessidade de criar consenso que vise a superar a negação do direito estabelecido formalmente.

²⁵ Esse é o termo utilizado no Documento Final da CONEEI e que os técnicos do MEC, inclusive um integrante do povo Baniwa, empregavam constantemente durante as reuniões e assembléias.

No que se refere aos Guarani e Kaiowá, as etapas das conferências locais e regional demonstraram as fragilidades presentes na relação entre os vários agentes ligados à educação escolar indígena. Os órgãos encarregados de dar apoio técnico para a organização das conferências no estado foram a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação, no sentido de difundir as orientações e destinar recursos materiais. Representantes do MEC se encarregaram de realizar reuniões de orientação, com a participação de representantes que deveriam viabilizar nas aldeias um amplo processo de participação, do qual os indígenas deveriam ser os protagonistas.

No primeiro semestre de 2009, cada aldeia deveria promover reuniões, amplamente divulgadas com antecedência, promovendo a participação de toda a comunidade escolar, e os debates deveriam girar em torno de três questões: Como está a escola em nossa aldeia? O que já conquistamos? O que queremos?

Os materiais produzidos a partir dos debates deveriam ser enviados à Secretaria Estadual de Educação, que os encaminharia ao MEC. Nessas reuniões, de acordo com o número de estudantes das escolas, foram selecionados delegados para a conferência regional, que aconteceu em Dourados, em maio de 2009²⁶.

Na maioria das localidades, as secretarias municipais de educação aderiram à proposta da conferência local. Entretanto, esse não foi um processo conduzido pelas escolas indígenas, com a participação de pais, estudantes, lideranças e, nesse sentido, os debates ficaram limitados à percepção, principalmente, daqueles professores que participaram da reunião, ou daqueles que se dispuseram a falar em público. Em alguns locais não houve ampla divulgação para promover participação irrestrita da comunidade escolar; em outros, a secretaria municipal de educação avisou que promoveria a reunião em uma data específica, sem que, de antemão, a comunidade soubesse o que seria discutido, as implicações e o nível de importância da proposta para o futuro da educação escolar indígena.

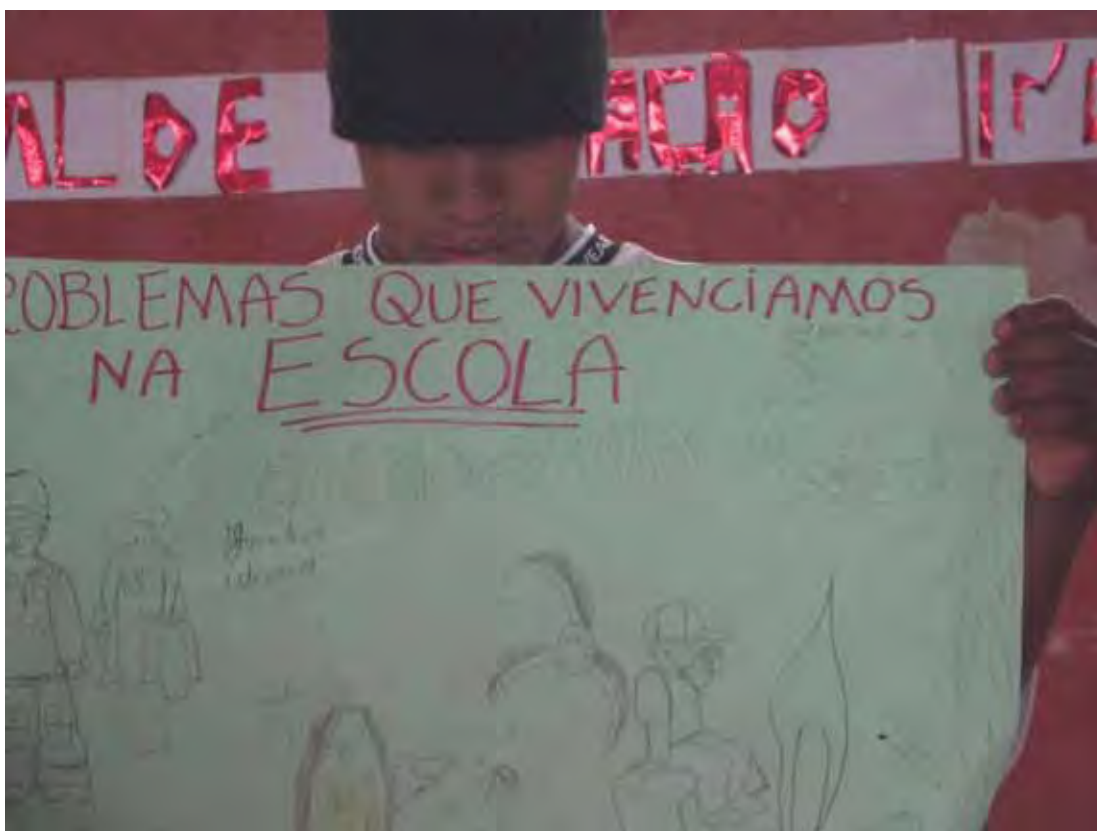
As experiências que essas aldeias vivenciam, a partir da escola, são bastante diferenciadas. Para permitir a compreensão a respeito da participação dos integrantes das escolas indígenas, nos espaços de diálogo promovidos pela Conferência de Educação Escolar Indígena, citarei as escolas das aldeias Jaguapiru e Bororó, de Dourados; Te'yikue, de Caarapó; Pirajuí e Sete Cerros, de Paranhos. Acompanhei as duas primeiras *in loco*, e a discussão que aqui trago é resultante da observação sobre o contexto, em diversos momentos, e da observação da conferência local em particular. Sobre as de Paranhos me utilizo dos dados

²⁶ Ver anexo 2.

levados para a Conferência Regional, que aconteceu em Dourados, MS, no mês de maio de 2009.

4.1 Escola e Conferência de Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena de Dourados

Imagem 8. Jovem indígena com cartaz produzido por seu grupo de debates durante a conferência local de educação escolar indígena. Escola Tengatuí, aldeia Jaguapiru, município de Dourados, MS. Maio de 2009.



Fonte: acervo próprio.

A reserva indígena de Dourados, como discuto em capítulo anterior, tem proximidade com a cidade e isso fica evidenciado nas práticas escolares. Por outro lado, Dourados é o único município, daqueles habitados por Guarani e Kaiowá, que tem um gestor de educação escolar indígena na secretaria municipal de educação, desde 2001.

A reserva é habitada pelas etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Muitas crianças indígenas aprendem o Português como primeira língua e a alfabetização é feita nesta língua. A língua indígena, Guarani ou Terena, entra no currículo a partir do sexto ano, em horários específicos.

A proximidade com a cidade de Dourados, que conta com duas universidades públicas e duas particulares, favorece a formação de professores em nível superior, principalmente nas áreas humanas. As formações, na maior parte dos casos, não acontecem segundo metodologias diferenciadas e específicas constituídas para os povos indígenas.

Essa é uma característica que diferencia a aldeia de Dourados em relação às outras, que se localizam em municípios que não contam com universidades; com exceção da aldeia Amambai, próxima da Unidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que se localiza no município de Amambai e oferece os cursos de História e Ciências Sociais, ambos com estudantes indígenas. Nesse caso, o caminho privilegiado para a formação de professores são os cursos Ára Verá (nível médio) e, mais recentemente, o Teko Arandu (nível superior), por serem oferecidos segundo a metodologia da alternância, o que permite que o professor indígena se forme em atividade.

Na reserva de Dourados existe, também, um grupo de professores que passou pelo magistério indígena. Esses professores sempre expressam, em seus relatos, a dificuldade de implantarem pedagogias diferenciadas em suas escolas ou em suas salas. Isso acontece mesmo que tenham recebido formação que privilegia metodologias alternativas e promova reflexões sobre a especificidade da educação escolar indígena as quais apontam para eixos epistemológicos que contemplem a cultura, a língua, a história e o território.

Por outro lado, é frequente ouvir relatos sobre o fato das crianças, nestas escolas, chegarem ao quinto ou sexto ano sem saberem escrever ou ler. Durante o ano de 2009, através dos relatos dos professores que integravam os cursos de formação de professores, acompanhei os conflitos oriundos das percepções diversas sobre a educação escolar nessa aldeia.

A situação de proximidade com a cidade e a densidade demográfica são apresentadas, especialmente por parte dos professores formados a partir de uma matriz pedagógica de cunho neoliberal, como fatores que exigem uma educação que faça com que o índio “possa competir no mercado de trabalho”. Os professores relatam que as famílias entendem que seus filhos e filhas aprendem a língua guarani em casa, e que a escola deve ensiná-los a falar a língua portuguesa, formando-os para que, futuramente, possam conseguir trabalho na cidade. Isso parece um paradoxo, porque, durante todo esse tempo que vivi na cidade, não constatei indígenas trabalhando em empresas na área urbana, a não ser eventualmente como domésticas. O principal trabalho que exercem fora da reserva é na área rural, especialmente nas fazendas, ou nas usinas.

As concepções de gestores e de professores se dividem e, na falta de um consenso, a escola não atende aos preceitos constitucionais da especificidade, dos modos próprios de

aprendizagem, do direito à alfabetização na língua materna indígena. Enfim, a escola não se traduz em um espaço de autonomia e reproduz práticas arraigadas e pedagogias que não permitem transformar as situações que vivenciam.

A imagem abaixo mostra um pouco dessa contradição. A fotografia foi feita durante a Conferência Local em uma das escolas da Reserva Indígena.

Imagem 9. Distribuição de cestas básicas. Reserva indígena de Dourados. Fotografia feita por ocasião da Conferência Local de Educação Escolar Indígena. Maio de 2009.



Fonte: Acervo próprio.

O número de pessoas presentes à distribuição de cestas básicas contrastava com o número de pessoas presentes à reunião da Conferência Local de Educação Escolar Indígena e sugere a dependência da comunidade em relação à política pública de distribuição de alimentos. Por outro lado, indica a ausência de autonomia dos Guarani e Kaiowá. Diante dessa situação, em que pese a situação territorial da aldeia em questão, a primeira preocupação é a de que a escola proporcione os saberes necessários para conseguir trabalho remunerado.

Na reserva de Dourados, a fragmentação e as divergências políticas não permitem a articulação de proposta diferenciada a esse perfil, na elaboração de estratégias visando à

autonomia. A existência de múltiplas famílias extensas, que buscam atender aos seus interesses imediatos, não permite a formulação de propostas de cunho mais abrangente. É preciso salientar que, segundo Pereira (2004), dentro da organização social Guarani e Kaiowá é considerado legítimo que cada família busque atender aos interesses de sua parentela. Em um espaço onde múltiplas parentelas se sobrepõem, os conflitos de interesse são constantes. Essa perspectiva fica reforçada a partir de Benites, que descreve as formas para obtenção de cargos e privilégios familiares, dizendo que “cada família kaiowá emerge com estratégias diferentes, frente ao avanço da implementação de políticas públicas indigenistas vinculadas à dominação neocolonial”. (BENITES, T, 2009, p. 21).

Neste sentido, as denúncias sobre a agressão aos direitos humanos adquirem o primeiro plano, sem se perceber uma proposta que agregue os vários grupos e que permita responder às necessidades da comunidade, da qual a própria, enquanto grupo, seja a protagonista. Isso fica evidente na ausência da categoria de território como eixo principal das reivindicações, ainda que aos olhos de lideranças indígenas daquela localidade e de outras, assim como de indigenistas, esse seja o principal aspecto a afetar a organização tradicional dos Guarani e Kaiowá.

As perspectivas mostram-se diferenciadas, também, em relação ao envolvimento dos índios no processo de discussão. Os saberes e subjetividades colocados em ação no envolvimento político têm sido conceituados na literatura internacional, mais recentemente, através do termo “agency” (ORTNER, 2007), cuja tradução por “agência” não permite um nível satisfatório de compreensão. Pacheco (2006) utiliza o termo “criatividade” para descrever aquelas situações para as quais caberia o termo “agency”, mas utiliza também a noção de estratégias, para pensar ações de interferência planejadas com um propósito definido. Neste sentido, a estratégia é construída a partir de determinadas experiências, iniciando uma série de ações, de avanço e ou recuo, com efeitos práticos e simbólicos, envolvendo pessoas e ou instituições, com vistas a um fim.

Junto aos Guarani e Kaiowá, é frequente observar estratégias coletivas, que contam com o apoio das organizações não governamentais, mas também é possível vislumbrar os privilégios auferidos no nível pessoal. Os próprios integrantes do povo procuram fazer o controle social desses níveis de privilégios, e o privilegiado deve ser capaz de manter o fluxo de bens materiais ou simbólicos para não cair em descrédito.

Na reserva de Dourados, as estratégias de ação coletivas ficam comprometidas pelo próprio contexto social, estabelecido a partir da fragmentação do modo de vida indígena.

4. 2 A conferência local de educação escolar indígena na aldeia Te'yikue

Na aldeia Te'yikue, com um histórico de intensa participação da comunidade e dos professores nas discussões sobre os projetos de futuro do povo, a conferência local foi realizada através de uma metodologia amplamente participativa. Pais, mães, estudantes, lideranças, representantes de ONG's, universidade, secretaria municipal, foram convidados. As reuniões aconteceram nas várias salas da escola, presentes nas microrregiões e, depois, em uma reunião geral. A situação da educação escolar indígena na aldeia foi objeto de ampla reflexão e as discussões foram base para um documento expressivo a respeito do que os Guarani e Kaiowá pretendem da escola.

O histórico que levou a esse momento é registrado por Batista (2005), pesquisadora que ocupou o lugar de secretária de educação no município de Caarapó por seis anos e tornou-se vice-prefeita do município. Em estudo sobre a educação escolar indígena no município, registrou que, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, em 1997, se deparou com um índice de reprovação de 47% e evasão escolar em 22%, que apresentavam a necessidade de entender a questão indígena, para poder implementar as políticas públicas educacionais garantidas pela Constituição. Como a própria autora enfatiza, ao narrar sua experiência com a educação escolar indígena, enquanto gestora municipal, até então ela desconhecia qual era a etnia dos mais de três mil indígenas que viviam há poucos quilômetros de sua casa. (BATISTA, 2005).

No processo de implantação de uma escola indígena diferenciada, a secretária se deparou com a necessidade de, primeiramente, convencer os Guarani e Kaiowá da Aldeia Te'yikue a respeito da validade da proposta. Para que ela se tornasse viável, seria necessário estudar os parâmetros jurídicos que envolvia a presença da escola em territórios indígenas, assim como a história e cultura guarani e kaiowá; colocar em prática direitos constitucionais; contratar professores indígenas e promover sua formação, na medida em que ainda não tinham concluído seus estudos; contribuir para o fortalecimento do movimento de professores indígenas, no que dizia respeito à luta por formação específica e diferenciada; criar espaços dialógicos, através da criação do conselho escolar indígena. (BATISTA, 2005).

A autora também enfatiza que alianças com instituições que desenvolviam trabalhos com a temática indígena foram fundamentais para o sucesso dessa trajetória. Ela cita a assessoria inicial da UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, que através do Programa Guarani e Kaiowá colaborou nas atividades de formação de professores, o CIMI, e, posteriormente, a partir de 1999, o curso de formação de professores Guarani e Kaiowá "Ára

Verá”, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, em parceria com as prefeituras municipais.

Imagem 10. Conferência local de educação escolar indígena. Aldeia Te'yikue, município de Caarapó/MS. Maio de 2009.



Fonte: acervo próprio.

No caso da aldeia Te'yikue, existe um histórico de mais de dez anos de envolvimento com a UCDB em projetos de desenvolvimento sustentável local. Junto à universidade, existe a atuação de integrantes do CIMI. A gestão municipal, nos últimos oito anos, se empenhou em fortalecer a escola indígena enquanto instituição promotora de interculturalidade. A comunidade elegeu dois vereadores indígenas nesse período. A população da aldeia tem um peso político quantitativo que se transforma em valor qualitativo, inclusive porque se traduz na compreensão que os Guarani e Kaiowá daquela localidade têm desse potencial.

Fazem parte do cotidiano dessa aldeia: formações políticas, fóruns, formação pedagógica continuada, assessoria para elaboração de projetos, reuniões, representações em órgãos colegiados como o Conselho Estadual de Educação, viagens para a participação em reuniões nacionais e internacionais. Com esse histórico, os índios da aldeia Te'yikue buscam recursos, formulam projetos, os implementam e fazem a gestão dos mesmos, assegurando sua continuidade.

O lugar que reservam para si nesse processo não é somente o de reivindicar direitos ou promover denúncias, mas sim de organizar estratégias de organização da produção, de realização da vigilância constante para a manutenção de direitos; assim, apresentam propostas que se revelam valorosas para a sociedade como um todo.

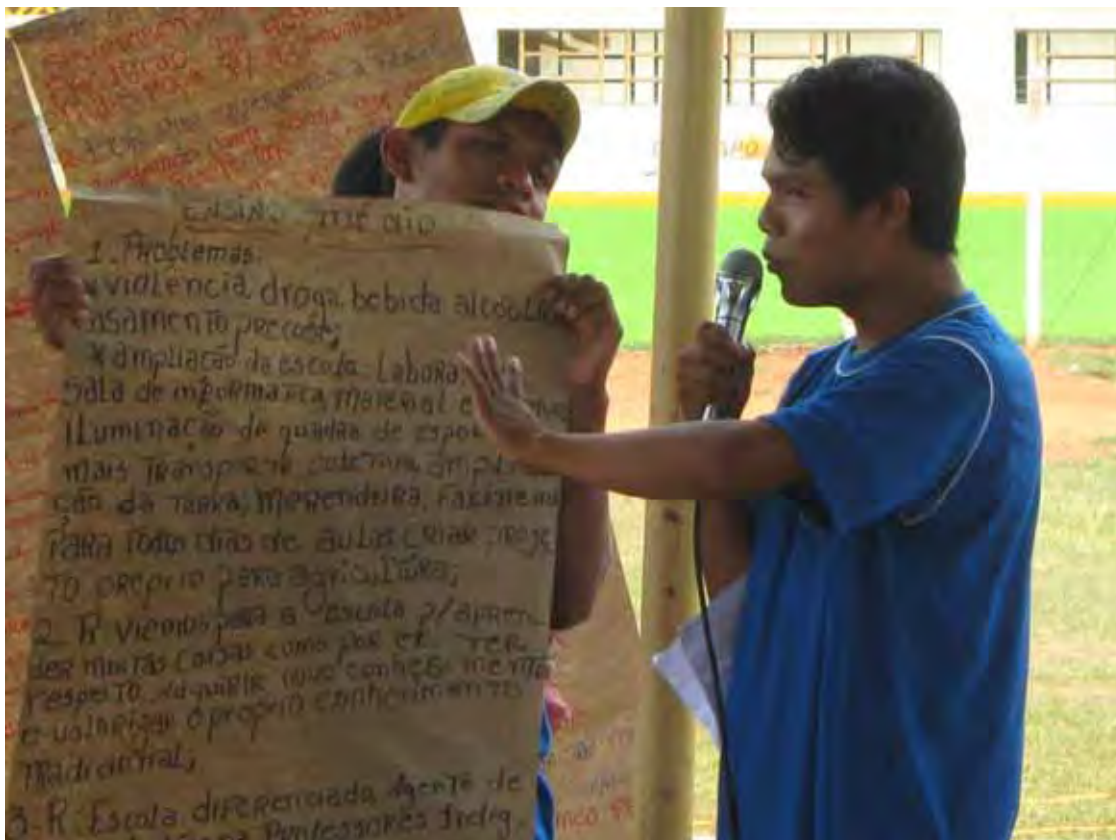
Imagem 11. Varal de cartazes produzidos por participantes na conferência local de educação escolar indígena. Aldeia Te'yikue, maio de 2009.



Fonte: acervo próprio.

Nessa aldeia é possível constatar um processo educativo fomentado a partir de várias instâncias, que conta, inclusive, com a participação de instituições externas, como ONGs, universidade e a própria gestão municipal. Na última década, a gestão pública no município, através da secretaria municipal de educação, aliou-se aos projetos da escola indígena. Em relação a esse aspecto, é necessário lembrar a influência, de cunho decisivo no campo político partidário, dada ao contingente populacional guarani e kaiowá no município de Caarapó. Nesse caso, os indígenas não estão ausentes do projeto político; ao contrário, dele fazem parte e se fazem valer.

Imagem 12. Jovens estudantes do curso de ensino médio da Escolha Nhandejara, apresentando suas propostas para a educação escolar indígena na aldeia Te'yikue, Caarapó, durante a Conferência local de educação escolar indígena, maio de 2009.



Fonte: acervo próprio.

4.3 A conferência local de educação escolar indígena em duas aldeias de Paranhos, MS

A fronteira do Brasil com o Paraguai, onde se localiza o atual município de Paranhos, é região de índios Guarani, predominantemente. Ali se encontram cinco aldeias: Pirajuí, reserva fundada na época do SPI, Paraguassu, Potrero Guasu, Arroio Corá e Sete Cerros; além da área denominada Ypo'i, para onde a família Vera retornou em 2010, após os episódios violentos relatados no capítulo 2. Na aldeia Pirajuí vivem 480 famílias, com 2.176 pessoas.

Os dados referentes à conferência de educação escolar indígena na aldeia Pirajuí estão presentes no relatório produzido na ocasião e foram apresentados na Conferência Regional, ocorrida em Dourados, MS, no período de 30 de março a 03 de abril de 2009. Segundo esse relatório, os mais velhos não foram alfabetizados ou o foram de forma rudimentar. Na sua maioria possuem o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais. Poucos terminam o Ensino Médio, principalmente as mulheres que se casam cedo demais e abandonam os estudos para cuidarem dos filhos.

À pergunta “por que queremos a escola?”, aqueles que participaram da conferência local responderam:

Para uma boa educação com visão no futuro que envolva curto, médio e longo prazo; e que esta formação seja diversificada em diversas áreas, formando psicólogo, médico, enfermeiro, professores, dentistas, entre outros; que a escola ensine a respeitar os mais velhos, bem como seus ensinamentos e ajude a promover a união; saber os direitos e deveres dos indígenas; capacitar os filhos para o trabalho de acordo com o modo indígena de produzir; ajudar a adquirir mais sabedoria e repassar para a comunidade de como viver no agora e no futuro. (FICHA..., 2009, fl. 1).

Às perguntas “o que já conquistamos? O que temos hoje?” os dados empíricos apresentados foram:

Transporte escolar; Bolsa família; Salas de aulas; Material escolar; Encanamento de água; Energia Elétrica; Computadores, (não estão funcionando); Ára-Verá; Teko Arandu; trator com grade; niveladora , trilhadeira; um automóvel; quadra esportiva na escola; aparelhos de TV, DVD e Vídeos; quinze cabeças de gado; ponte; estradas. (IDEM, fl. 2).

Quanto à pergunta: “o que fazer para avançar na educação escolar que queremos?”, o relatório aponta as seguintes perspectivas:

Senso de justiça dentro da própria família, apoiado e fortalecido pelos professores; comunidade indígena cobrar mais dos professores e vice-versa; pais conscientizarem seus filhos a valorizarem os estudos e não deixarem faltarem; pais e comunidade indígena participarem mais de reuniões escolares, debates, palestras, e outros...; escritório da FUNASA e FUNAI na própria aldeia e com funcionários indígenas; transporte escolar circulando dentro da aldeia; gestão escolar indígena com produtividade e efetividade; fortalecimento da língua materna e também a língua portuguesa para comunicarem com os “brancos”; museu indígena dentro da aldeia; oferecimento do pré-escolar até o Ensino Médio dentro da aldeia; interculturalidade dentro da aldeia; lançar vereadores [de] dentro da aldeia para elaborar projetos que tragam benefícios para a própria aldeia; em épocas de eleições deverá ter uma urna dentro da aldeia; criação de piscicultura, organização indígena; fortalecer nossa cultura e nosso “guaraniete” [modo de vida guarani]; viveiro de plantas medicinais para que os alunos pesquisassem e aprendessem a técnica e o cultivo e preparo das mesmas; curso diferenciado para a comunidade em diferentes áreas; casa do idoso para tratamento diferenciado; casa de artesanato dentro da aldeia, casa de rezas dentro da aldeia; sala de laboratório científico e de informática; construção de “oga pisy” e roças em tempo certo, e a escola onde será retirado os recursos; ampliação de estradas; motorista escolar cumprir os seus deveres, completando as linhas, trabalhando com vontade, pois muitos alunos perdem aulas na cidade e muitos professores não passam os

conteúdos perdidos e muitas avaliações são deixadas para trás, ficando o aluno indígena prejudicado no aprendizado. (FICHA..., 2009, fl. 3).

As respostas à pergunta: “quais os problemas e as necessidades da comunidade?”, os Guarani da aldeia Pirajuí chegaram à seguinte compreensão, incluídas nas categorias ‘problemas’ e ‘necessidades’:

PROBLEMAS: indisciplinas; falta de respeito para com os mesmos e para com os mais velhos; ampliar a escola, espaço físico insuficiente para a demanda; pouca terra indígena, (gerando desunião); falta de organização indígena; politicagem de fora da aldeia feita pelos “brancos”.

NECESSIDADES: Recolhimento do lixo da aldeia para reciclagem: imposto de energia deveria ser aplicado dentro da aldeia; mini-hospital dentro da aldeia; organização na alimentação, território e outros; os alunos que terminam de estudar devem voltar a cuidar de seus pais; saber como viver com os “brancos” e com os próprios patrícios. (FICHA..., 2009, fl.2/3)

Incluem, ainda, a observação: “Nossas necessidades deverão ser relatadas para que alguém se comprometa a nos ajudar na realização [delas]”.

Na aldeia Sete Cerros, que está localizada a 70 quilômetros da cidade, habitada por 75 famílias, com 375 integrantes, da parcialidade Kaiowá, existe uma sala de extensão da Escola Pancho Romero, cuja oferta de educação escolar indígena é bastante precária, dada à distância da cidade e a ausência de professor provindo da própria comunidade.

À pergunta “porque queremos a escola?”, os Kaiowá da aldeia Sete Cerros foram elucidativos:

Através da educação de nossos filhos, saberemos enfrentar os problemas que afetam nossa comunidade nos dias de hoje. Cada professor e professora possui um importante papel a desenvolverem nas escolas das aldeias, orientando nossas crianças na questão da busca de seus valores étnicos e culturais, em que os mesmos não sintam envergonhados de serem índios, e sim, que se orgulhem de sua raça. E que cada conteúdo estudado seja incluso os valores indígenas.

E a educação trará harmonia para viverem uns com os outros (alegres, contentes). Que a escola venha nos fortalecer o nosso jeito de ser, que ensine a história de luta de seu povo, como eles recuperaram essas terras. E que sempre valorizem nossa língua, que ela não venha ser esquecida. O mais importante, que a escola venha formar novos líderes em diversas áreas, (saúde, educação, e outros..). (FICHA..., 2009, fl.3).

4.4 O fórum da aldeia Te'yikue: escola e comunidade buscando a superação

O fórum indígena da aldeia Te'yikue constitui-se em espaço de diálogo que acontece todos os anos, desde 1997. As temáticas que se revelam emergenciais durante o ano são levadas para discussão. Os moradores participam ativamente das discussões, que envolvem

apresentações culturais, palestras, conversas em grupos pequenos e depois em plenária. As lideranças políticas e religiosas se utilizam do espaço para se manifestarem. Os professores indígenas acompanham os grupos, incentivando as conversas e tomando conhecimento das representações coletivas.

A imagem abaixo mostra um momento do XII Fórum Indígena, que teve como tema “Na ousadia da diferença queremos construir o nosso futuro de forma coletiva”. É uma imagem significativa, que demonstra a adesão dos moradores da aldeia nos processos de discussão que envolve a presença da escola.

Imagem 13. XII fórum da Aldeia Te'ýikue. 19 a 26 de abril de 2008.



Fonte: acervo próprio.

O fato do povo indígena, no município de Caarapó, ter um representante na câmara de vereadores lhe permite ganhar experiência de poder, no campo político local e favorece as relações políticas no nível estadual e federal. Coincide ter um professor como representante da comunidade na câmara municipal de 2009, Otoniel Ricardo, eleito vereador para a gestão 2009/2012.

Muitos benefícios têm sido canalizados para a educação escolar indígena, não somente no município, mas de forma mais ampla. O professor Otoniel Ricardo, egresso do curso Ára Verá e integrante do curso de licenciatura indígena Teko Arandu, no período entre 2006 e

2010, se constituiu em liderança atenta à educação escolar indígena, sendo ouvido em muitos espaços de discussão.

É possível perceber o delineamento de um projeto político incluindo professores, lideranças políticas e religiosas, naquela aldeia, mas que se irradia para outras, localizadas em outros municípios. Em 2010, participando de uma reunião de avaliação do curso *Ára Verá*, a diretora da escola indígena Nhandejara, localizada na aldeia Te'yíkue, Anari Nantes, narrou:

Tivemos uma experiência muito boa em Caarapó. Esse ano fizemos o XV Fórum Indígena e fizemos um regimento estabelecendo a competência de cada um, na família, na escola. Imagina! Uma comunidade inteira sentada para discutir isso. (INFORMAÇÃO verbal).

A essa fala, o professor Lídio, Kaiowá, acrescentou: “a escola estava com muitas responsabilidades e o fórum foi um momento para distribuir estas responsabilidades”.

As instituições indigenistas são parte desse processo. É importante dimensionar a participação destas instituições, e Caarapó é um bom exemplo de como se dá essa relação entre as instituições externas e a comunidade indígena.

Os órgãos públicos são responsáveis por implementar políticas que atendam aos preceitos jurídicos. Não obstante, é comum ouvir gestores e técnicos da educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul atribuindo aos índios a responsabilidade por não serem beneficiados por estas políticas, na medida em “não se pode fazer tudo por eles”, numa clara inversão de direção. O exemplo de Caarapó demonstra o valor de fomentar o processo político de participação democrática.

4.5 A declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas: direitos e educação

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas é o instrumento jurídico mais recente e mais avançado no sentido fundamentar direitos a esses povos. Essa normatização internacional, sancionada pelo governo brasileiro, determina que os povos indígenas tenham o direito a serem ouvidos e de participar do processo de discussão nas decisões a respeito de questões que lhes digam respeito.

No artigo 19 lê-se que “os estados celebrarão consultas e cooperarão de boa fé com os povos indígenas interessados, por meio de suas instituições representativas antes de adotar e

aplicar medidas legislativas ou administrativas que os afetem, a fim, de obter seu consentimento livre, prévio e informado”²⁷.

Comentando sobre o fazer político no âmbito das escolas indígenas a partir da experiência, junto aos Guarani e Kaiowá, a professora Adir Casaro Nascimento lembra que:

Hoje, no Brasil, o índio é um cidadão legalmente constituído, que tem direito à voz e representação (tem mesmo?²⁸), muitas vezes portador de diferenças entre seus pares, em face das condições e da história das várias etnias; porém, em sua essência, no fio condutor de suas reivindicações, possui o discernimento de não aceitar a conduta autoritária dos órgãos que devem, por obrigação constitucional, colocar à sua disposição um serviço de qualidade e de acordo com suas necessidades e peculiaridades (NASCIMENTO, 2004, p. 81).

Lembra ainda que:

O estado, mediante suas políticas públicas, sempre foi, por definição, homogeneizador e, por consequência, impositivo, autoritário e enrijecedor. Ao aceitar alterar juridicamente suas relações com os povos indígenas, tem demonstrado, por intermédio de suas ações, ter se apropriado concretamente do conhecimento acumulado pelos movimentos indígenas e suas assessorias. Sutilmente invoca uma forma de inclusão às avessas, legitimando experiências autônomas naquilo que elas têm de mais abstrato e universal, “despolitizando”, de certa forma, as reivindicações. Considerando ser essa a aceitação de uma sociedade poliétnica inserida no contexto de uma sociedade mercantil cujos grupos dominantes têm amplos poderes sobre o sistema estatal, não é de se estranhar as “sutilezas” usadas limitando a alteridade a espaços mais restritos à socialização primária: religião e relações domésticas com maior evidência. (NASCIMENTO, 2004, p. 130/131)

As duas últimas autoras citadas, Batista (2005) e Nascimento (2004), estão envolvidas com a educação escolar indígena, nos âmbitos de gestão municipal e assessoria aos projetos educativos. Atuam, também, na formação de professores Guarani e Kaiowá.

²⁷ Em espanhol, no original: “Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas o administrativas que los afecten, a fin de obtener su consentimiento libre, previo e informado.” Disponível em: <http://www.campanhaguarani.org.br/pub/publicacoes/manual_declaracion_nnuu_derechos_de_los_pueblos_indigenas..pdf>. Acesso 30 dez. 2010.

²⁸ A pergunta é da autora citada.

É importante refletir sobre o significado do conceito de cidadania expresso no trecho acima, quando a autora inclui uma dúvida a respeito do que afirma. Para isso, me apoiarei na noção de civilidade, utilizada por Caccia-Bava (2004), quando menciona que:

implica [...] na superação das incertezas, da sensação de abandono, da exclusão social, da desfiguração dos padrões culturais de relacionamento entre grupos diferenciados e entre pessoas dentro de cada grupo. Seja por suas idades, suas condições de existência material, sua característica étnica, suas convicções religiosas, políticas e filosóficas. (CACCIA-BAVA, 2004, p. 71).

No caso do índio, há que se desvincular a noção de direitos da noção de cidadania. A concepção de direitos do índio deve ser aquela relacionada aos povos, enquanto sujeitos coletivos. A noção de povos aparece como belicosa para o poder público, quando aplicada aos indígenas, porque questiona o processo homogeneizador que se formula no bojo do estado nação. Em síntese, o temor é o de questionamento da soberania, a partir da existência de muitos povos no interior do território nacional. Neste sentido, a noção de civilidade, como apresentada acima, parece ter maior vigor analítico, para compreender a abrangência com que os direitos humanos são considerados na relação entre estado e povos indígenas:

Do lado oriental e para além do ocidentalismo, pouco estudamos como os direitos humanos foram assimilados no contexto da civilização africana, da civilização asiática, da civilização islâmica e persa, da civilização árabe, da civilização milenar dos povos indígenas da América. Essas civilizações não possuem o mesmo Leste ou Oeste ocidentais. Tampouco se congregam em estados-nações, da mesma maneira que fizeram os povos europeus e americanos ocidentais, em torno do projeto de construção dos paradigmas da sociedade civil organizada. Para essas outras sociedades, seus povos e crenças são o que de maior valor possuem em sua existência, na suas dimensões subjetivas da memória e da cultura que produzem e na dimensão objetiva da história, a partir dos territórios que ocupam. Suas religiões são marcos estruturadores do que concebem como civilidade. (CACCIA-BAVA, 2004, p.54).

Fazer essa distinção é importante para compreender a relação entre sociedade hegemônica e povos indígenas nos contextos pós-colonialistas. Se a subjugação e extermínio desses povos aconteceram em contextos coloniais, eles não deixaram de existir a partir da formulação de constituições ditas democráticas.

A educação tem sido o veículo preferencial de integração daqueles povos que resistiram à sociedade hegemônica. Então, para pensar a formulação de direitos que atendam

às especificidades dos povos indígenas é necessário pensar em uma pedagogia pós-colonial, que rompa com os princípios da educação voltada para o mercado, que transforma sujeitos possuidores de direitos em consumidores. (MATOS, 2005; MCLAREN, 2000).

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas estabelece que tenham direito a estabelecer e controlar sistemas próprios de educação, a partir dos idiomas próprios, em consonância com seus métodos próprios de ensino aprendizagem²⁹.

Embora este princípio também esteja presente na Constituição brasileira, este é outro aspecto que choca com interesses locais onde as escolas indígenas estão situadas. Ainda que existam escolas nas aldeias, a maioria não se constitui em escolas criadas a partir da categoria de escolas indígenas. Neste sentido, elas são extensões das escolas da cidade, não são dirigidas por indígenas e apresentam pedagogias e materiais didáticos não específicos.

A educação é um elemento fundamental em toda cultura humana e tem se apresentado com um dos instrumentos principais de dominação, assimilação e, inclusive, de extermínio das identidades indígenas, em seus vários aspectos. Foi procurando preservar os povos indígenas dessa trajetória que aquela Declaração estabeleceu o princípio da autonomia para as instituições de educação indígenas, que também está em consonância com o estabelecido na legislação brasileira.

A ausência de autonomia na condução dos processos próprios de aprendizagem representa uma violação deste direito. Entretanto, muitos municípios, em Mato Grosso do Sul, continuam impedindo a gestão indígena alegando que os índios não estão preparados para assumirem suas escolas. É significativo, também, o que revela Batista (2005) no que se refere à subordinação dos interesses da comunidade indígena aos princípios educativos da sociedade hegemônica.

Essa fórmula demonstra a eficácia dessa hegemonia, onde, segundo Matos (2005): “...O pensamento único é o do mundo da uniformidade, da unanimidade, para o qual quem pensa opõe resistência, devendo ser tratado como traidor”. (MATOS, 2005, p. 31).

²⁹ Em espanhol, no original: Artículo 14. “1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.” Manual básico sobre La Declaración de las Naciones Unidas de los derechos de los pueblos indígenas. Disponível em: http://www.campanhagarani.org.br/pub/publicacoes/manual_declaracion_nnuu_derechos_de_los_pueblos_indigenas.pdf> Acesso 30 dez. 2010.

Freitag (1986) nos ajuda a pensar a respeito do conceito gramsciano de hegemonia e sua relação com a educação. Para compreender o conceito de hegemonia é necessário relacioná-lo ao conceito de sociedade civil, que Gramsci distingue de Estado. Enquanto, para Marx, o estado detinha o monopólio da violência, Gramsci propõe sua divisão em duas esferas. Elas compreendem a sociedade política, espaço do poder repressivo, e a sociedade civil, constituída pelas associações privadas, como a escola, igreja, os sindicatos. É no âmbito da sociedade civil que a sociedade política busca obter o consentimento para seguir governando, e o faz através de processos ideológicos. (FREITAG, 1986, p. 37).

Na sociedade civil se expressa o momento de persuasão, que juntamente com elementos de repressão e violência presentes na sociedade política, reforçam a manutenção do poder estatal. Segundo a autora citada, os conceitos de hegemonia e de sociedade civil permitem pensar em uma pedagogia que supere a educação enquanto instrumento de dominação.

Em relação a esse aspecto, quero introduzir a concepção de Mészáros (2005), sobre a possibilidade de uma educação para além do mercado. Para o autor, a educação se relaciona aos processos sociais mais amplos e está, portanto, estritamente ligada ao capital. No caso da educação formal, uma das suas principais finalidade é a de produzir tanta conformidade quanto possível à lógica capitalista. Nesse âmbito, reformas são preconizadas somente em caráter superficial. A tarefa de educar para além do mercado requer superar a alienação e promover a junção entre *saber e fazer*, enquanto processo de autoeducação de iguais.

Ao pensar a elaboração de Gramsci de que *toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica*, podemos compreender o processo pelo qual os grupos dominantes transformam sua ideologia em conteúdos pedagógicos que, realizados historicamente, se transformam em senso comum. (FREITAG, 1986, p. 34).

Para a autora:

O controle do sistema educacional constitui um momento decisivo na luta de classes. [...] Numa formação social historicamente realizada, esse controle sempre é exercido pela classe dominante, mas, dependendo da sociedade e da conjuntura histórica específica, o Estado pode intercalar-se como mediador, como é o caso do capitalismo moderno. Sob a aparência de defender uma concepção de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade, o Estado capitalista introduz ao nível da sociedade política e civil a concepção de mundo hegemônica, da burguesia, usando a escola como um dos elementos de sua divulgação, inculcação e penetração. (FREITAG, 1986, p. 40).

Esse é um processo importante para se pensar como se realiza a concepção de senso comum, presente nas aldeias, que nega o direito à educação escolar indígena diferenciada. A equação por traz dessa idéia é que o diferente é “menos”, já que enquanto diferentes sempre tiveram acesso a “menos” e assim foram considerados.

Ainda que a contribuição da autora citada tenha sido elaborada há quase vinte e cinco anos, ela se revela importante quando relacionada à concepção de que “a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul se apresenta como luta de classes”, manifestada por um funcionário público estadual, atuando na educação escolar indígena.³⁰ Instigou-me, também, a refletir sobre a possibilidade de uma educação escolar indígena que se apresente para além do capital, nos termos de Mészáros (2005).

Chegando ao dilema do nível de compreensão apresentado em relação à afirmação sobre a educação escolar indígena enquanto *luta de classes*, é necessário dar a ela o seu devido peso. O conceito de luta de classes estava sendo utilizado como formulado na teoria marxista, com a devida compreensão a respeito das relações históricas de produção? Ou apenas mencionando as disputas por postos de trabalho, presentes no campo da educação escolar indígena?

Pode ser, ainda, que o funcionário, ao utilizar esta expressão, estivesse se filiando à corrente historiográfica mencionada por Thompson (1982), que faz uso do conceito de classe “de maneira deliberada e não por uma ‘inocência’ teórica”, mas como não tem formação de historiador isso é pouco provável. (THOMPSON, 1982, p. 188).

Talvez estivesse mencionando, de forma clara e simples, a compreensão de que a educação escolar indígena é uma modalidade oferecida pelo Estado e, nessa medida, expressa e reproduz a condição histórica de subalternidade dos povos indígenas frente à sociedade hegemônica. Ou, ainda, conhecedor da minha condição de socióloga, e dialogando a partir dela, expressava uma compreensão das disputas presentes nas relações de produção, que se estendem ao processo educativo.

De fato, a educação escolar indígena se constitui em espaço de poder e campo de luta política, por alguns motivos:

- Na prática, está filiada aos sistemas de ensino em geral e estes se constituem em espaços de luta por hegemonia, onde uma classe reforça sua hegemonia sobre a outra;

³⁰ Diário de Campo. Com essa frase, iniciou-se uma narrativa sobre a reivindicação, por parte de uma etnia, de que o cargo de gestão da educação escolar no Estado deveria ser ocupado por um representante indígena. Como a situação não era de entrevista, não julguei procedente interromper e perguntar o que estava pretendo dizer com isso. Esperei compreender o significado de sua frase no desenrolar dos acontecimentos.

- No que tange aos povos indígenas, podemos nos referir à hegemonia de um povo sobre o outro. Consequentemente, nesse campo, as lutas que visam à superação das condições históricas de usurpação presentes para os Guarani e Kaiowá são expressões de compreensões históricas distintas.
- Essas compreensões históricas distintas estão ligadas à economia de mercado, no caso da sociedade hegemônica, e da economia de reciprocidade no caso dos Guarani e Kaiowá.
- Os Guarani e Kaiowá se inserem de forma marginal na economia de mercado e vivem a ambiguidade de *ser* e *ter* no mundo contemporâneo, que é orientado pelo *karai reko* (modo de vida do branco). Neste contexto, as disputas por postos de trabalho nas escolas indígenas são uma representação da luta por hegemonia política.

Neste cenário, destaca-se a experiência de luta do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá.

4.6 O Movimento de Professores Guarani e Kaiowá: a atuação onde o direito estabelecido não funciona

O Movimento Indígena em Mato Grosso do Sul começou a se constituir a partir da década de 1980, fazendo parte da abertura política no Brasil. Nesse ínterim, os Guarani e Kaiowá projetaram nomes importantes no cenário nacional, como Marçal de Souza e Amilton Lopes. Nos movimentos sociais, a articulação indígena com ONGs atuantes no Brasil e no exterior foi fundamental para a conquista dos seus direitos. A estratégia do movimento indígena foi, na avaliação do guarani Amilton Lopes, do “corpo a corpo”. Indígenas no Brasil todo se deslocavam a Brasília e montavam esquemas organizados de pressão junto a cada um dos parlamentares, montando plantão em frente de suas casas e gabinetes e inquirindo-os, abertamente, sobre sua intenção de voto em um determinado projeto. Esse “assédio” inibia os parlamentares em votar contra os projetos de lei que beneficiavam os povos indígenas.

Ligados ao movimento indígena nacional, os professores guarani e kaiowá, ainda em número reduzido, se constituem enquanto grupo político a partir de 1989. (ROSSATO, 2002).

Nesse período surgem, com grande expressão, movimentos que buscam reconhecimento identitários e culturais e ganham destaque ao lado de movimentos sociais globais. Segundo Gohn (2008) as transformações que ocorreram nas últimas décadas influenciaram os movimentos sociais em nível mundial, concretizando perspectivas históricas diferenciadas daquelas presentes no século XIX e início do século XX, quando então eram pautadas em demandas socioeconômicas, trabalhistas, ou políticas.

Este é um momento no qual os indígenas ressurgem no cenário das lutas e movimentos sociais, não apenas no Brasil, mas na América Latina como um todo. Isso se reflete no atual contorno da mobilização Guarani e Kaiowá, que não se restringe ao Brasil, mas se alarga para outros países que habitam. Tendo em foco que a resistência dos povos indígenas ao processo de colonização vem de séculos, é preciso salientar que nas últimas décadas adquirem novas formas, não apenas de resistência, mas de luta por direitos.

A esse respeito Gohn, afirma:

Neste novo século, na América Latina, os indígenas estão re-emergindo como a grande novidade no cenário das lutas e movimentos sociais na região. Sabe-se que a luta dos indígenas, de resistência à colonização européia e branca, é secular. Na atualidade, o elemento novo é a forma e o caráter que essas lutas têm assumido – não apenas de resistência, mas também de luta por direitos: reconhecimento de suas culturas e da própria existência, redistribuição de terras em territórios de seus ancestrais, escolarização na própria língua, etc. Deve-se assinalar também que inúmeros dos territórios indígenas passaram a ser, em vários países, fonte de cobiça devido a minerais e outras riquezas de seu subsolo, assim como seus cursos de água, ou meramente por localizarem-se em rotas onde se planejam gasodutos e outras intervenções macroeconômicas, acirrando, assim, tensões sociais. No passado, “o civilizador” saqueou os tesouros dos indígenas, escravizando-os em frentes de trabalho para a acumulação da época (da forma que fez com os negros vindos da África), atuando de forma devastadora em seus territórios. Hoje, os indígenas estão organizados em movimentos sociais e, em muitos países latino-americanos, vivem em áreas urbanas e são parte do cenário de pobreza e desigualdade social. (GOHN, 2008, p. 441).

Dadas as características da atuação presente no movimento próprio do protagonismo indígena, alguns autores acreditam que devem analisá-lo sob outra ótica, separando-o dos movimentos sociais e preferindo denominá-lo como movimento indígena (GOHN, 2008, p. 441). Pereira (2003) utiliza a denominação *movimento social étnico* para se referir às especificidades que as lutas organizadas adquirem entre os Guarani e Kaiowá. A partir dessa expressão, ele descreve o processo fluido de constituição de lideranças, enquanto sujeitos individuais ou coletivos, no processo de luta pela demarcação de terras.

O Movimento de Professores Guarani e Kaiowá se constitui nesse formato, enquanto um movimento social com as características muito próprias daquelas estabelecidas nas relações políticas e sociais entre seu povo. Não se apresenta como organização formal, com integrantes oficiais e hierarquia definida. Respeitando um estilo político marcado pela etnicidade Guarani e Kaiowá, é composto, a princípio, por todo e qualquer professor guarani e kaiowá.

Para viabilizar as ações do movimento, foi criada uma Comissão, formada por um representante de cada aldeia, com cerca de 30 integrantes; ainda que escolhidos como seus integrantes, não necessária e obrigatoriamente tem que ser aqueles que participarão de reuniões e eventos para os quais são chamados. As primeiras tentativas de organização do movimento de professores aconteceram em 1988. Em 2010 promoveram seu 16º encontro, do qual participaram cerca de 350 professores.

O que o distingue da *Aty Guasu*, movimento indígena constituídos por lideranças guarani e kaiowá, é o fato de serem professores e de canalizarem suas lutas para o campo da educação. Isso não significa que deixem de participar das lutas por demarcação de terras, reconhecimento étnico ou por direitos humanos. Nos encontros do Movimento, são as temáticas pedagógicas que emergem, ainda que esteja latente e manifesto o poder de lutas nas outras áreas, nas quais os direitos do povo não são reconhecidos. Isso se percebe, inclusive, nos temas que o movimento define como eixos epistemológicos componentes do currículo escolar, como a valorização da língua guarani, a luta pela terra, a história indígena de forma geral e guarani e kaiowá, de forma específica, a etnomatemática, a sustentabilidade, todos a partir dos paradigmas da cultura guarani e kaiowá.

Existe uma preocupação constantemente retomada a respeito de quais ensinamentos irão para as salas de aula. A complexidade da cosmovisão guarani e kaiowá não cabe no espaço restrito da sala de aula. Aqueles que são professores, que em sua maioria passaram pela experiência de serem educados nas escolas dos brancos, viveram o esvaziamento provocado pela cultura escolar, onde não cabiam as palavras sagradas antigas. (BRAND, 2002).

A expectativa do povo Guarani e Kaiowá é que os professores sejam protagonistas da luta do seu povo. Além disso, os mais velhos, aqueles que integram a *Aty Guasu*, esperam se fazer presentes nas ações do movimento de professores guarani e kaiowá e serem ouvidos por seus integrantes.

Em muitas ocasiões, os professores se fazem valer do poder conferido aos mais velhos, se juntando às lideranças reconhecidas, cujas vozes encontram legitimidade, inclusive entre os aliados da sociedade civil. Em outras situações, são os mais velhos que buscam o apoio dos professores, principalmente em presença de situações de interculturalidade, que requerem o bilinguismo com o qual o professor está familiarizado.

Essa relação entre professores e lideranças pode acontecer de forma tensa. Pereira (2004) também reafirmou que não é possível pensar em cultura enquanto uma totalidade homogênea. A cultura é o mosaico composto dos vários tons que colorem o modo de viver e

morrer de um povo. Entre os Guarani e Kaiowá, cada família compõe uma unidade social e suas experiências conjuntas envolvem o que Benites (2009) chama *teko retã*, modo de ser múltiplo.

Pereira (2004, 2010) constrói uma argumentação baseada na perspectiva de que existe uma tendência inicial da Antropologia em relacionar uma cultura a um local específico, entendendo as práticas culturais neste local como homogêneas. Posteriormente, esta concepção é questionada, porque os antropólogos começam a perceber que se trata de uma visão idealizada, na medida em que existem práticas que são diferenciadas num mesmo território. Ele parte do princípio que os Guarani e Kaiowá vivenciam uma identidade étnica comum, *ava reko* (modo de vida do homem verdadeiro), mas que existem variações comportamentais no interior das parentelas - *te 'yi* e, dentro dessas, em cada fogo doméstico.

Relacionando esta perspectiva com a compreensão, entre esse povo, de legitimidade da defesa dos interesses do grupo restrito (*ore*), é comum no âmbito interno acontecerem conflitos de interesse entre lideranças e professores que não são do mesmo grupo.

Ore é o termo utilizado, entre os Guarani e Kaiowá, para designar o *nós* em sentido restrito, de caráter exclusivo. Segundo Pereira (2004), *ore* e *pavẽ*, ou *nhande*, expressam princípios organizacionais entre o povo kaiowá. Enquanto *ore* é utilizado para se referir aos que integram relações de proximidade, o termo *pavẽ* ou *nhande*, nós em sentido amplo, é utilizado para, de forma inclusiva, se referir à coletividade. A partir do argumento desenvolvido por Pereira (2004), quero sugerir que, ainda que no nível das relações expressas por *ore* estejam presentes dissensos, no nível *nhande* as relações ganham dimensões capazes de resistência e enfrentamentos. É nesse nível que o movimento social se concretiza.

Através do movimento social, os Guarani estão dizendo, enquanto *nhande*, que existem e estão cansados de ser invisíveis. São homens e mulheres, idosos, jovens e crianças. Para serem ouvidos, enquanto *nhande* se ligam a outros setores da sociedade civil, que lutam em favor dos direitos humanos, por outro jeito de viver. Trata-se de um movimento contra as formas de opressão expressas no neocolonialismo.

Nos anos de 2008, os temas dos encontros do movimento de professores guarani foram voltados a promover reflexões sobre a prática educativa dos professores e os desafios presentes para a gestão da escola indígena. O documento final do Encontro expressa este objetivo:

Nos dias 26, 27, 28, 29 de Novembro de 2008, foi realizado no município de Japorã na aldeia Porto Lindo o 14º Encontro dos Professores Guarani Kaiowá de Mato Grosso do Sul, com a participação dos professores e gestores indígenas, lideranças, caciques, agentes de saúde indígenas e

convidados, num total de, aproximadamente, 300 pessoas. Teve como temática geral: “a prática escolar dos Guarani e Kaiowá frente aos desafios vivenciados pelas comunidades”, no âmbito administrativo e pedagógico. Os objetivos deste Encontro foram: fortalecer o Movimento dos Professores Guarani Kaiowá; avaliar a escola indígena nas comunidades guarani e kaiowá; e propor políticas para a educação escolar indígena em MS, especialmente no contexto dos Guarani e Kaiowá. Entre os temas foi tratado também sobre a conferência nacional, regional e locais de educação escolar indígena e a organização interna do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de MS. (MOVIMENTO..., 2008, fl. 1).

Em 2009, o encontro foi planejado para promover reflexões sobre as questões linguísticas, tendo como tema principal “Língua Guarani, seus contextos e políticas linguísticas”. Entendendo a prática pedagógica como *locus* para o fortalecimento da língua guarani, mas também de delinear diretrizes que possibilitassem políticas linguísticas de cunho mais amplo, regional, nacional e internacionalmente.

Desde 2008 havia ficado definido que o encontro se realizaria na aldeia Pirajuí, município de Paranhos. Entretanto, os fatos ocorridos naquela aldeia, com a morte dos dois jovens professores, Genivaldo e Rolindo Vera, fez com que o encontro se constituísse em um momento de entrecruzamento das várias lutas do povo guarani, profundamente marcado pela dor da perda dos dois professores.

O evento contou a participação de cerca de 400 integrantes provindos da maioria das aldeias. Seus participantes repudiaram a fala do então governador do Estado de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli, que levantara publicamente a suspeita de que Rolindo Vera teria fugido após assassinar seu primo Genivaldo Vera, elaborando uma moção de repúdio a ser enviada ao Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

No documento de apoio à família Vera, os professores se manifestavam:

Neste ato, nós professores indígenas guarani e kaiowá nos juntamos à família em um manifesto onde pedimos justiça a todos que já tombaram nesta luta com um grito de Guarani Kaiowá nomanõi!! Guarani Kaiowá não morre!! Guarani Kaiowá morre só na carne, mas no espírito não morre!! Guarani Kaiowá imbarete!! Guarani Kaiowá são fortes!! Enquanto rezam os ñanderu³¹. Com o compromisso de apoiá-los, e ajudá-los na reconquista de seu tekoha. (MOVIMENTO..., 2009, fl. 1).

Alguns setores, em Mato Grosso do Sul, temiam a realização desse evento após a morte dos professores, receosos de que o número de pessoas presentes, naquele contexto de

³¹Os Kaiowá utilizam *nh* para a grafia da palavra *nhanderu* e os Guarani *ñ*, grafando *ñanderu*.

dor e revolta, pudesse provocar violências. O encontro foi realizado sob a vigilância de vários agentes da polícia federal, que permaneceram no local durante todo o tempo.

Ainda que em muitos momentos, o grupo se reunisse para manifestar o apoio à família, para reforçar o direito à terra ancestral, a pauta do encontro foi mantida, resultando em proposições, reivindicações e diretrizes para uma política de fortalecimento da língua guarani.

Essa foi uma ação importante para reforçar projeto de lei que tramitava na Câmara Municipal de Paranhos, dispondo atribuir à língua guarani estatuto oficial, junto da língua portuguesa. Apesar da resistência política encontrada, quanto a esse projeto político dos Guarani de Paranhos e do movimento indígena, ele foi aprovado em 2010.

As diretrizes definidas no XV Encontro do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá foram as seguintes³²:

A assembléia do encontro discutiu e decidiu pelas seguintes propostas sobre o uso, o ensino e as políticas lingüísticas da língua Guarani:

- 1- O fortalecimento da língua indígena deve vir de casa e avançar na escola indígena.
- 2- Nós, professores, devemos valorizar e utilizar nossa língua guarani e kaiowá.
- 3- As famílias indígenas devem continuar a valorizar e ensinar o filho(a) a língua materna.
- 4- Conscientizar a comunidade sobre a importância do nosso idioma, valorizar a língua utilizando-a dentro do seu contexto familiar e social.
- 5- Após a família, o professor tem que conscientizar e incentivar o aluno a praticar a língua indígena, na escola e no seu contexto social.
- 6- Nós temos que observar e escutar muito a língua indígena.
- 7- Temos que valorizar mais os caciques.
- 8- Precisamos do rezador e do professor juntando as forças.
- 9- Cada aldeia precisa reunir os jovens para ouvir a história dos guarani e kaiowá.
- 10- Praticar guachire e as rezas, para fortalecer a própria cultura. Através do canto e das rezas de nossa cultura, a língua será fortalecida e jamais esquecida.
- 11- Temos que tentar não misturar as línguas ao falar a língua materna.
- 12- Cada município precisa incluir o ensino da língua indígena e a suas histórias nas escolas do município, principalmente onde há falantes de Guarani.
- 13- Os Guarani e Kaiowá tem que unificar a língua guarani na escrita. Exemplo (Ñ ou NH, W ou U, X ou CH).
- 14- Produzir material didático na própria língua, não só livros, mas outros tipos de materiais também.

³² Documento divulgado no XV Encontro do Movimento de professores Guarani e Kaiowá. Aldeia Pirajuí, Paranhos, MS. Novembro de 2010. Acervo de documentos presente no Curso Ára Verá.

- 15- Ter uma política pública para apoiar a produção de material na língua indígena.
- 16- Nós professores devemos nos preparar ao fazer discurso na língua sem utilizar palavras misturadas.
- 17- A escola deve ensinar as crianças a valorizar a nossa língua para não perder o seu valor.
- 18- O professor deve dialogar em cada evento ou reunião utilizando mais a língua guarani ou kaiowá.
- 19- Ter um intérprete em cada evento e reunião para passar para as pessoas não falantes da língua guarani e kaiowá.
- 20- Os professores devem fazer pesquisa e levantamento na sua aldeia, com os mais velhos sobre palavras que existem ou existiam na comunidade e criar nomes de objetos ou outros em Guarani e Kaiowá para coisas novas.
- 21- Fazer um debate em cada aldeia para definir nome aos objetos ou coisas.
- 22- Construir um dicionário com estas palavras.
- 23- Para valorizar a nossa língua nós temos que ensinar sem misturar com português.
- 24- Nós professores temos que dar bom exemplo para criança, falando bem em Guarani ou Kaiowá.
- 25- Os meios de comunicação, internet, gravador, rádio, jornal, televisão, formação de jornalistas indígenas podem nos ajudar a fortalecer a língua indígena.
- 26- Também o movimento político guarani e kaiowá é um poderoso instrumento para usar e valorizar a língua indígena.
- 27- Produzir material didático - livro de matemática, de língua, de literatura, de ciências, história, geografia, etc.
- 28- Professores discursar mais em língua guarani em eventos e colocar intérprete.
- 29- Escola deve garantir no PPP o uso e o ensino contínuo da língua Guarani no ensino fundamental do 1º ao 9º ano e também no Ensino Médio.
- 30- A alfabetização e o ensino devem ser feitos na língua materna em toda a extensão da vida escolar; o Português a criança vai aprender no decorrer do seu amadurecimento e como segunda língua, que tem sua própria metodologia.
- 31- Pesquisar com os mais velhos, lideranças e caciques para elaborar um dicionário.
- 32- Os livros didáticos precisam ter a mesma ortografia, para isso precisa unificar a língua.
- 33- Ter mais professores com formação na língua Guarani, entender a lingüística do próprio idioma. Usar e escrever mais a língua indígena.
- 34- Ter financiamento para a realização de oficinas fora dos cursos para pesquisar e produzir materiais didáticos e literários e científicos na língua guarani e kaiowá.
- 35- Garantir o acréscimo de carga horária dos professores indígenas nas escolas, para pesquisa com objetivo de produção de material na língua indígena.

36- Envolver mais os caciques na pesquisa e na sistematização em língua indígena.

37- Evitar os empréstimos nas falas e na escrita. (MOVIMENTO..., 2009).

Entre tantas proposições relevantes para a análise de aspectos sociolinguísticos, destaco a proposição de número 26: “também o movimento político guarani e kaiowá é um poderoso instrumento para usar e valorizar a língua indígena”.

A valorização da língua guarani tem se demonstrado uma estratégia de luta para o povo guarani. Através dela eles reforçam a identidade, entre si e em relação a outros grupos, se comunicam de forma sigilosa, já que os *karai* conhecedores da língua são poucos, mesmo estando entre eles há tempos.

Durante os encontros, o movimento de professores faz uso da língua guarani em tempo integral. Em poucas ocasiões, para receber um convidado *karai*, ou para comunicar a esses participantes o teor de suas discussões, se utilizam da língua portuguesa. Isso significa que, para os *karai* a participação nesses eventos exige que se recorra, individualmente, a um integrante do povo, que esteja próximo, para traduzir o que está sendo discutido. Fazem isso sempre de muito boa vontade. Às vezes perguntam: professora, você ainda não aprendeu a falar o Guarani? ³³ E passam a nos ensinar palavras e frases.

O caráter educativo presente nas estratégias do movimento de professores é outro fator que merece destaque. Segundo Gohn (2008, p. 441) “a área da educação – devido ao potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade e constituição e ampliação de uma cultura política – passou a ser estratégica também para os movimentos populares...”. Entre os Guarani e Kaiowá, o movimento por educação e na educação tem se revelado uma das estratégias de vida e resistência.

Numa das proposições do documento elaborado no XV Encontro, lemos que “cada aldeia precisa reunir os jovens para ouvir a história dos Guarani e Kaiowá”. Nela, não está escrito que **a escola** deve ensinar a história do povo, mas sim que **a aldeia deve reunir os jovens**, revelando a expectativa de uma educação fundamentada na coletividade.

Reunir os jovens, neste sentido, ao ser colocado como propósito se refere a uma ação que deve contar com a iniciativa daqueles que são professores e jovens, na medida em que na maior parte das aldeias os jovens são os que assumem a área da educação. É o que enfatiza Batista (2009), em sua pesquisa sobre a escola indígena na aldeia Te’yíkué: “os professores e

³³ Nas últimas etapas do curso Ára Verá, Ana Cristina, integrante da 3ª. Turma (2006/2009), moradora da aldeia Jaguapiru, decidiu que só falaria com a equipe de professores do Ára Verá em guarani, porque eles e elas precisavam aprender a língua. Apesar de sua boa vontade, minha dificuldade foi intransponível, até o momento.

professoras Guarani e Kaiowá geralmente são jovens, porque foram eles que tiveram acesso à escola”.

Historicamente, a experiência da escola circunscreve um campo no qual os jovens se movimentam. Mas eles não estão sozinhos, nem têm o domínio desse campo. Nele se posicionam enquanto representantes da comunidade.

É nesse sentido que o XVI Encontro do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá reuniu lideranças políticas e religiosas, professores e professoras. O resultado foi um momento de mediação de temporalidades que, por vezes, se distanciam, mesmo no contexto das aldeias, tendo como o objetivo “afinar” as perspectivas dessas lideranças, professores e professoras.

Martins (2008), se referindo à análise de Thompson sobre a relevância do protagonismo dos trabalhadores para a conquista de direitos sociais, lembra a importância que tiveram, naquele contexto:

“as condutas corporativas e a economia moral, a tradição, portanto, para por limites à imposição da racionalidade capitalista e à precedência do lucro a todos os níveis da vida social [...] e que nessa resistência estava a origem dos direitos sociais modernos e não na imposição unilateral dos interesses do capital, sobrepostos aos interesses propriamente sociais”. (MARTINS, 2008, p.21).

O documento final do encontro traz as percepções do movimento de professores, a partir do diálogo com os mais velhos. Nele, reconhecem:

O Movimento dos Professores conseguiu conquistar muita coisa, tais como: 19 anos de luta por uma educação escolar própria, leis baseadas em nossas discussões e reivindicações, mais de 300 professores Guarani e Kaiowá, a gestão indígena de muitas escolas, a representação em organismos públicos importantes em todos os níveis de governo, como CNPI e CNEEI, os cursos específicos Ára Verá e Teko Arandu, entre outras. (MOVIMENTO..., 2010).

Por outro lado, a presença dos rezadores e de lideranças políticas nesse ambiente, em que privilegiadamente os temas relacionados à educação são discutidos, constitui em estratégia para aproximar os professores das preocupações do povo com as temáticas mais abrangentes, entre as quais a demarcação de terras e os saberes tradicionais. A esse respeito, penso, com Martins (2008) que:

Na descoberta da gênese contraditória de relações e concepções que persistem está a descoberta de contradições não resolvidas, de alternativas não consumadas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades

não realizadas. Na gênese dessas contradições está de fato a gestação de virtualidades e possibilidades que ainda não se cumpriram. Porque é o desencontro das temporalidades dessas relações que faz de uma relação social em oposição a outra a indicação de um possível que está adiante do real e realizado. (MARTINS, 2008, p. 106).

A percepção que o próprio Movimento tem sobre a relação entre professores e lideranças é a de que:

...as dificuldades não são só de fora. Apesar da consciência do que tem que ser feito, o diálogo entre os professores e as lideranças tradicionais nem sempre tem sido fácil e continuado. E nem sempre os professores e gestores indígenas têm conseguido pôr em prática as políticas definidas pelo próprio Movimento. É o caso da língua indígena que está ficando cada vez mais deslocada dos conhecimentos e práticas próprias do nosso povo, que muitas vezes são desvalorizados. É necessário que os gestores construam uma nova prática de diálogo e orientação auxiliando a comunidade escolar a ser protagonista dos seus projetos educacionais, construídos de forma coletiva. (MOVIMENTO..., 2010).

Partindo dessa convicção e a partir dessa estratégia, o evento promovido pelo movimento de professores resulta na definição de uma política de educação para os Guarani e Kaiowá; a partir dela definem-se:

- eixos epistemológicos norteadores da prática educativa, envolvendo as recomendações dos sábios do povo, a respeito de conteúdos e formas de conduta do professor ou professora.
- princípios educativos que dizem respeito à sustentabilidade, historicidade e religiosidade guarani e kaiowá;
- diretrizes para a formação de professores;
- estratégias políticas no que concerne ao relacionamento com as instituições ligadas à educação escolar indígena, como secretarias de educação, universidades, etc.

O Movimento de Professores tem discutido a possibilidade de se constituir enquanto organização formal, por diversas vezes. Ainda que esse aspecto seja percebido enquanto uma estratégia que facilitaria o acesso a recursos, a partir das agências financiadoras de projetos que envolvem escolas indígenas, passada a euforia do momento, a questão cai novamente no silêncio das aldeias.

Essa tem sido uma tendência dos movimentos sociais que tem sentido, nos últimos anos, a necessidade de se constituir formalmente para ter acesso a recursos. A esse respeito, Gohn afirma:

As ações coletivas organizadas sob a forma de movimentos sociais, quando criam formas institucionais no seu interior, como uma cooperativa transitam num cenário contraditório, ora articuladas com uma organização, ora como movimento social propriamente dito. Transformar-se em uma organização tem sido uma “exigência” estrutural ou conjuntural para receber recursos e repasses de verbas governamentais, e os movimentos têm de criar associações registradas. Institucionalizam-se normativamente. O coletivo maior dilui-se num coletivo menor, restrito a um número de pessoas que compõe a diretoria ou coordenação de uma entidade. (GOHN, 2008, p 451).

Essa forma de organização permite flexibilidade quanto à participação de professores; por outro lado, exige estratégias que favoreçam parcerias com instituições variadas, que são entendidas como valiosas, não somente no que concerne aos aspectos financeiros, mas enquanto proposta política.

Os Guarani e Kaiowá enfatizam a importância dessas parcerias, enquanto estratégias para envolver sujeitos individuais e coletivos nos projetos de vida e futuro do povo. A aproximação permite a cooptação de pessoas e instituições para as ações do movimento e os projetos políticos. Com isso, espera-se promover uma ação em rede, como proposta política de cunho mais amplo. Não se trata somente de mudar uma situação ou outra: um projeto político transformador não se concretiza a partir de um só grupo.

Essa é a noção gramsciana de “bloco histórico” (GRAMSCI, 1995):

...todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo (geral e particular, atuante transitoriamente – por meio da emoção – ou permanentemente, de modo que a base intelectual esteja tão radicada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão). (GRAMSCI, 1995, p. 36/37).

Neste sentido, questionar se quem conduz os processos políticos são os Guarani ou Kaiowá ou seus parceiros/assessores reduz a complexidade das relações próprias do movimento social. O que se apresenta é o movimento enquanto mediação histórica de sujeitos individuais e coletivos, portadores de um determinado projeto político.

Um dos paradigmas relevantes que o movimento social tem delegado à sociedade civil como um todo é o componente dialógico que lhe é característico. Este traço tem sido apontado como inerentemente educativo e, cada vez mais, tem pulado para dentro dos muros das escolas e universidades, invadindo espaços antes definidos pelo autoritarismo e

hierarquias. A partir desse pressuposto, é considerado legítimo reivindicar autorias coletivas e formas participativas na produção de conhecimento e também de resistências.

A proposta política dos Guarani e Kaiowá está relacionada à:

- defesa de direitos quanto aos seus territórios;
- defesa de direitos quanto à manutenção de seus costumes, sua língua, sua vida;
- condições de trabalho que não os submetam ao mercado;
- articulação com outros grupos, estendendo “suas invenções do novo a partir da práxis social” para a sociedade mais ampla. (MARTINS, 2008, p. 147).

A *Aty Guasu* e o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, juntos, formam o movimento social no interior desse povo. Realizam a tarefa que se propõe, através de encontros de professores, das Grandes Reuniões (*Aty Guasu*), do Encontro Continental do Povo Guarani, das viagens para o exterior, da participação na Comissão Nacional dos Direitos Humanos Indígenas (CNDHI), da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), da participação no Acampamento Terra Livre, da pressão direta em questões pontuais ligadas à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, da articulação para as retomadas, apoiando os grupos que as empreendem, da participação no Fórum Social Mundial, da articulação com grupos que tragam visibilidade para seus projetos de resistência.

Nessa imensurável tarefa enfatizam o vigor dos conhecimentos tradicionais como paradigma legítimo para o presente, ainda que através de experiências contraditórias. Essa é de fato, uma luta, na qual vidas se perdem, como as dos professores Genivaldo e Rolindo Vera. A tragédia nos mostra, de forma contundente, como essas diversas experiências e temporalidades se entrecruzam no campo da educação e na vida dos jovens guarani e kaiowá.

O reconhecimento do vigor do movimento social guarani e kaiowá em defesa dos direitos humanos foi reconhecido, por parte do governo brasileiro, com a concessão do prêmio “Direitos Humanos 2010” atribuído à *Aty Guasu*, na categoria de garantia de direitos humanos dos povos indígenas. O prêmio consiste na mais alta homenagem do governo brasileiro às pessoas e entidades que se destacam na defesa, na promoção e no enfrentamento às violações dos direitos humanos³⁴. Em evento realizado no dia 13 de dezembro de 2010, o prêmio foi entregue pessoalmente pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Secretaria de Direitos Humanos, Paulo Vannuchi. Essa premiação acontece há 16 anos e já reconheceu pessoas como Betinho, Dom Paulo Evaristo Arns, projeto Afro Regae,

³⁴Disponível em <www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em 22 de janeiro de 2010.

Glória Peres e o Padre Julio Lancelotte. No ano de 2010, foi atribuído a 18 pessoas e entidades, entre elas o Bispo Desmond Tutto.

Os Guarani e Kaiowá organizaram uma celebração em 21 de janeiro de 2011, durante a etapa de estudos do curso de licenciatura indígena Teko Arandu, na UFGD, para comemorar o prêmio recebido, com um ritual tradicional. Para a ocasião, convidaram pessoas ligadas às instituições que os têm acompanhado e apoiado.

A primeira pessoa a falar sobre o prêmio recebido foi a professora Leia de Aquino, Kaiowá da aldeia Cerro Marangatu, município de Antônio João, MS. A professora narrou sua viagem à Brasília para receber o Prêmio, com outros representantes de seu povo: durante todo o tempo da cerimônia ficou olhando e procurando descobrir o que significa, para os não índios, receberem um prêmio como aquele. Qual era o sentido daquele prêmio? Ela olhava para o rosto das pessoas se perguntando, mas ela própria não conseguia sentir nada.

O deputado estadual de Mato Grosso do Sul, Pedro Kemp, considerado um aliado pelos Guarani e Kaiowá, argumentou, em relação à fala da professora, que o Estado, ao realizar essa premiação, pretendia reconhecer e dar visibilidade à luta dos movimentos sociais para a concretização de uma sociedade de maior justiça social.

A professora manifesta, em sua narrativa, sua incredulidade e incompreensão do caráter contraditório da relação do Estado, em cujo âmbito os direitos são reconhecidos, mas não efetivados, para com o movimento social guarani e kaiowá. Apesar de se referir à situação concreta de seu povo, ela revela uma característica geral da relação entre Estado e movimento social.

Gohn (2008) indica que existe uma tendência atual, por parte do Estado, em reconhecer as carências apontadas pelos movimentos sociais. Entretanto, na contemporaneidade, a diversificação das lutas provoca a fragmentação do sujeito coletivo:

A grande mudança observada nos estudos sobre as políticas de parceria do Estado com a sociedade civil organizada está na direção do foco central da análise: do agente para a demanda a ser atendida. Reconhecem-se as carências e busca-se superá-las de forma holística. Olhares multifocais que contemplam raça, etnia, gênero e (ou) idade passam a ser privilegiados. O sujeito coletivo se dilacera, fragmenta-se em múltiplos campos isolados. Sozinhos, esses múltiplos sujeitos não têm força coletiva, e o ponto de convergência entre eles é o próprio Estado. A interação do Estado por meio da ação de seus governos se faz mediante uma retórica que retira dos movimentos a ação propriamente dita [...]. Ela se transforma em execução de tarefas programadas, tarefas que serão monitoradas e avaliadas para que possam continuar a existir. A institucionalização das ações coletivas impera no sentido já assinalado: como regulação normativa, com regras e espaços demarcados, e não como um campo relacional de reconhecimento. A possibilidade da emancipação fica confinada aos espaços de resistência existentes. (GOHN, 2008, p. 445).

A situação política apontada por Gohn se reproduz na fala da então deputada estadual Maria do Rosário, candidata ao Ministério dos Direitos Humanos, na data da entrega do prêmio mencionado, que “Nunca antes na história do Brasil, todos os seguimentos dos direitos humanos estiveram tão unidos em torno de uma política do estado”.³⁵

A incredulidade da professora Leia de Aquino se expressa nesta justa contradição: como acreditar que seus direitos estão sendo reconhecidos, se esse reconhecimento vem expresso no formato de uma estatueta e não na forma de terras? Os assassinos daqueles que tentam voltar às terras de seus pais não são presos? De quem e para quem é esse direito?

4.7 A formação como ato político

A formação de professores Guarani e Kaiowá acontece, em Mato Grosso do Sul, a partir de dois programas: o de formação de professores em nível médio, a partir do Curso Normal Médio “Ára Verá” e o de nível superior, promovida no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”. O “Ára Verá” existe desde 1999 e o “Teko Arandu” passou a existir a partir de 2006.

Os dois cursos são resultantes da intensa mobilização política dos Guarani e Kaiowá; primeiro, com a mobilização do movimento de professores desse povo, representado pela Comissão de Professores Guarani e Kaiowá e, depois, com a mobilização oriunda, principalmente, das discussões no âmbito do processo formativo ensejado pelo Ára Verá.

A princípio, com fortes características de movimento social, a compreensão da educação e formação de professores indígenas enquanto direito constituído, determinou demandas para que o Curso Ára Verá fosse cada vez mais assumido como programa no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Neste sentido também se desenvolveram as articulações para a oferta de ensino superior.

Essa institucionalização, entretanto, tornou-se um fator de risco. A proposta pedagógica para a formação de professores indígenas supõe uma dimensão política que é característica de projetos educativos contra-hegemônicos, próprios dos movimentos sociais. O risco está no difícil equilíbrio entre proposta política singular e rotina dos procedimentos administrativos que buscam normatizar os fazeres pedagógicos. Esta não é uma ambiguidade presente somente na formação de professores; ela está, também, na configuração frágil e no local mal estabelecido que as escolas indígenas ocupam no atual sistema de educação.

³⁵ Disponível em <http://www.direitoshumanos.gov>. Acesso 22 jan. 2010.

Buscando a superação destas questões, o projeto pedagógico do curso em questão, formulado a partir da participação intensa de representantes guarani e kaiowá, estabelece que os eixos norteadores da prática pedagógica sejam: terra, língua e cultura, expressos nos termos *tekoha, ñe'ẽ, teko*:

A cultura será entendida também como referencial didático/metodológico, cujos parâmetros tradicionais e ainda atuais são a experiência de vida, o exemplo, o aconselhamento e a escuta, o acompanhamento dos mais velhos aos mais novos, o mutirão (trabalho de grupo), a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não-violência, a fidelidade ao modo de ser religioso (*teko marangatu*) e o domínio das regras do bem falar. (PROJETO..., 2009, p.14).

As diretrizes operacionais para a concretização dos eixos epistemológicos acima são definidos nos seguintes termos:

O processo de capacitação e formação acontece a partir de práticas concretas em um ambiente de liberdade de ação, combinadas com um acompanhamento pedagógico planejado e avaliado. O ensino deve partir da realidade histórica, econômica, política e cultural vivida pelos professores indígenas nas comunidades guarani e kaiowá. O processo de formação está articulado a um projeto educacional maior que objetiva a transformação social, ou seja, uma sociedade que considere a diversidade étnica e a pluralidade cultural, e que seja justa e solidária.

As contradições e os conflitos, a História Guarani e Kaiowá, a trajetória de vida de cada pessoa são partes integrantes do processo educativo e não serão, portanto, ignoradas ou camufladas. O coletivo de professores, assessores e alunos deve levar em consideração estes diferentes aspectos, buscando sempre a ação-reflexão-ação, num processo de educação que privilegie as ações coletivas. As ações individuais devem levar em conta o respeito pelo outro e as decisões do coletivo.

[...] A crítica e autocrítica, como mecanismos para avaliar os comportamentos que refletem e interferem no coletivo, deve ser estimulada e exercitada como um instrumento pedagógico importante [...] (PROJETO..., 2009, p.15).

O curso acontece a partir da metodologia da alternância, atendendo o preceito constitucional de que a formação deve ser propiciada ao professor em exercício.

O curso Teko Arandu é lotado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. O corpo docente é formado por professores lotados na Faculdade de Ciências Humanas, na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, na Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais, Faculdade de Artes Cênicas e Letras. As instituições envolvidas na oferta do curso de formação em nível superior são o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, Universidade Católica Dom Bosco, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e a FUNAI.

Essa forma de organização na oferta de cursos de formação de professores busca atender aos preceitos constitucionais de envolvimento de órgãos públicos, ONGs, universidades, preservando o direito de representação e participação dos povos indígenas aos quais se destinam esses cursos.

Entre os professores Guarani e Kaiowá é comum ouvir, principalmente nos momentos em que se defrontam com as normas administrativas que julgam engessadoras da proposta política e pedagógica, que o “Teko Arandu é filho do Ára Verá”. Com isso querem expressar que a demanda por um curso de formação em nível superior surgiu das discussões no processo de formação. Expressam, também, a estratégia política de aglutinamento de várias instituições em torno de um projeto ligado ao povo guarani e kaiowá; a estratégia está ligada a uma proposta político-pedagógica, no sentido de que aqueles que os formam são formados no processo de formação. Lembram ainda que a universidade estabeleceu com o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá o compromisso de ofertar a formação de professores segundo os parâmetros definidos pelo próprio povo que representam³⁶.

Neste sentido, o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá também administra as disputas oriundas de sujeitos individuais e coletivos, no campo da educação escolar indígena. Uma das diretrizes operacionais para estas situações são as assembleias. A outra é composta por práticas espirituais. É comum, durante as etapas de estudos, os estudantes/professores guarani e kaiowá convocarem uma reunião. Através de discursos que lembram a ética e a necessidade de cooperação, vão descrevendo situações que julgam complicadas e quais são as práticas ideais.

Por vezes, e isso é bastante comum em relação aos representantes do governo estadual, assumem conduta de confronto. Nessas ocasiões, convocam a própria secretária de educação e o gestor de políticas para a educação escolar indígena e levantam questões mencionando os vários aspectos que ferem os direitos constituídos. Em geral são polidos, mas não é raro acontecer situações de embates contundentes, principalmente nas várias situações em que ocorre encaminhamento de documentos, formalização de demandas por escrito, e as respostas parecem sensíveis a essas demandas, em um primeiro momento, sem que, entretanto, se concretizassem em ações.

O discurso presente entre o movimento, de que o Teko Arandu é filho do Ára Verá, também se estabelece motivado pelo reconhecimento das ações dos pioneiros no campo da

³⁶ O principal articulador dessa proposta junto à UFGD foi o professor Renato Nogueira (*in memoriam*), docente dessa instituição e atuante no curso Ára Verá.

educação escolar indígena, aqueles que lutaram para a implantação desse curso. Sobre esse aspecto, esse discurso assume também uma perspectiva de formação das novas gerações.

Em muitas ocasiões retomam referências históricas da luta por educação escolar, mencionando as dificuldades enfrentadas, aquele professor, ou aquela professora que estiveram presentes nessa luta. É comum, também, manifestarem o entendimento que os jovens precisam saber o que aconteceu, para que hoje tenham os cursos à sua disposição.

Por outro lado, os jovens mencionam o desconhecimento desses aspectos, demonstrando surpresa e gratidão por aqueles que lutaram. Por vezes, alguns não se interessam e preferem praticar outras formas de sociabilidade, quando acontece o que chamam de “falar de política”. Edimar Araújo, jovem professor na aldeia Te'yikue, menciona esse aspecto, na avaliação que faz dessas atividades:

Com discussão sobre política de educação compreendi e descobri muitas coisas sobre a minha realidade, organização, política interna, externa, modo de viver; consegui chegar a pensar no futuro das novas gerações, de melhor educação, saber a política e defender os direitos de ser. (CURSO..., 2010).

É possível perceber, acompanhando as narrativas dos jovens, que os que estão no curso em nível superior, com mais idade e sujeitos dessa experiência histórica, utilizam-na como um marcador de seu prestígio. A experiência adquirida constitui-se de elementos que permitem ao Guarani e Kaiowá exercitarem sua vocação para a oralidade, demonstrarem sua liderança, adquirirem prestígio. Os mais jovens nem sempre querem fazer reverência a essa prática política, na qual se inserem a partir da narrativa dos mais velhos.

Essa é uma estratégia também motivada pelo interesse em manter a unidade do movimento. Por isso, quando o discurso de unidade dos dois cursos é aplicado às instituições ligadas a eles, significa reivindicar que abram espaços para as práticas coletivas, de discussão política ou de lazer, designando tempo entre as atividades pedagógicas ocorridas em sala de aula, proporcionando transporte e local para reuniões ampliadas.

Como as etapas presenciais de estudo acontecem em janeiro e julho, na cidade de Dourados, integrantes do curso em nível médio e superior encontram momentos propícios para promoverem reuniões e debaterem assuntos de seu interesse. Ou, também, para fortalecerem as práticas culturais, através de rituais religiosos e danças tradicionais. Está presente o legítimo interesse de alegria: o encontro festivo, a diversão, o namoro. Por isso, faz parte do projeto político pedagógico do curso que as noites de quarta-feira e sexta-feira serão dedicadas a essas práticas.

As etapas dos cursos são momentos intensos; nelas, a proposta pedagógica não está distanciada da proposta política. Os professores guarani e kaiowá transformam essas ocasiões em momentos onde os professores *karai* necessariamente são envolvidos por uma proposta política pedagógica, cujos referenciais são aqueles que os índios julgam pertinentes. Esse ambiente se traduz em uma prática destituída das relações de poder tradicionalistas, dadas pela primazia do professor em sala de aula. Nem sempre isso se dá de forma tranquila.

Alguns professores reagem negativamente a essa experiência; outros afirmam aprender uma prática pedagógica que levam para suas salas em outros cursos, destinados aos estudantes que não são indígenas. Outros, ainda, se entusiasmam durante um tempo, mas ainda assim não se convencem da legitimidade dessa proposta pedagógica diferenciada, na medida em que os conteúdos são trabalhados em ritmo também diferenciado. Muitas vezes, os conhecimentos produzidos a partir da concepção ocidental, objeto de longas horas de trabalhos, se perde no cotidiano das aldeias, quando em contato com a cosmovisão guarani e kaiowá.

Essa relação, de qualquer forma, impõe a relativização da posição de professor e estudante, permitindo questionar os saberes constituídos a partir de seus campos de atuação. A metodologia da alternância supõe a formação do professor indígena no local onde ele vive, exigindo que os formadores visitem as aldeias, parte fundamental da relação pedagógica; propicia o contato *in loco* com as experiências de vida. Os Guarani e Kaiowá educam seus educadores.

Peter MacLaren, escrevendo sobre as relações de poder nas práticas pedagógicas e refletindo sobre a possibilidade de construir novos fazeres pedagógicos que dêem conta das diferenças culturais, enfatiza que:

pesquisadores educacionais, capazes de nomear a injustiça social, freqüentemente estendem seu papel para o de ativistas sociais. ... Se os conceitos de opressão e dominação não fizerem parte do vocabulário de um pesquisador, é bem provável que sua análise permaneça desinteressada, neutra e desprovida de crítica social. A linguagem promove o tráfico de poder por meio de sua habilidade de acomodar, produzir e resistir historicamente a configurações específicas de poder. Como prática dominante, o uso da linguagem está implicado não apenas no ato de nomear o mundo de forma a sustentar as relações de opressão e exploração, mas também por meio de sua falta de vontade de interrogar a natureza construída de suas próprias categorias e as visões seletivas que incorpora em sua geografia social. (MACLAREN, 2000, p. 55).

É possível interpretar o que vem se realizando na formação de professores guarani e kaiowá enquanto experiência histórica contra-hegemônica.

Segundo Rossato (2002, p. 142/143):

...os jovens mais escolarizados começaram a participar de uma nova conjuntura, na qual eles têm mais consciência de seus direitos e começam a assumir postos de serviço até então fechados aos índios – professores, agentes de saúde ou auxiliares, funcionários da FUNAI, motoristas, etc. É quando entram num processo de revisão crítica de seu contexto, principalmente a partir de 1988, ao inserir-se politicamente nos movimentos indígenas, seja de luta pela terra, seja em encontros de lideranças locais ou nacionais, e/ou, principalmente, do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowa, participando da reconstrução de sua autonomia como sujeitos históricos. Ou então, quando têm oportunidade de participar de cursos de capacitação/formação, orientados por uma visão de educação escolar indígena diferenciada e específica, que supõe o resgate de sua memória histórica e a interculturalidade, e cujo objetivo primordial é o protagonismo das ações que lhes dizem respeito e a libertação das visões e atitudes de submissão e colonialismo, resgatando-lhes a auto-estima e a consciência de sua identidade enquanto povo. Manifestam um processo de mudança conceitual e política, baseada num maior conhecimento de sua própria realidade, inserida num contexto de relações com a sociedade envolvente e do papel da escola neste contexto.

A educação escolar indígena e especialmente a formação de professores indígenas é um exercício de abrir-se para o novo e procurar novas relações capazes de expressar as diferenças culturais.

Mura (2006) analisa a forma como os Guarani e Kaiowá se apropriam culturalmente de objetos e tecnologias estrangeiras, introduzindo concepções próprias de uso. Nessa mesma linha é possível pensar como elementos culturais imateriais se redefinem em contextos interculturais. Ou seja, também no contexto escolar, conteúdos culturais externos ou tradicionais indígenas se redefinem e se ressignificam, a partir das próprias concepções, supondo, é claro, uma educação escolar pluralista e que respeite os “processos próprios de aprendizagem” e a autonomia, enquanto condição para decidir o próprio futuro.

Em uma aula ministrada por um professor kaiowá na aldeia Te'yikue, Caarapó/ MS, cujo tema era medicamentos, ele levantava com as crianças os nomes de plantas medicinais, o local onde são encontradas e para que são utilizadas. Uma grande variedade de plantas foi lembrada pelas crianças. Fazia, a partir daí, uma lista no quadro, com os nomes em Guarani. Depois disso, procurou levantar o nome dos medicamentos dos *karai* (brancos). O resultado foi as crianças lembrarem de “Xavieti Cacau”, pomada, comprimido e mais uns poucos itens. A lista de medicamentos dos *karai* mostra a pouca especificidade, mas, ao mesmo tempo, a ressignificação sobre o conhecimento do não índio e o vigor do conhecimento tradicional.

Em outra aula, em outro município, o professor recuperava elementos da culinária guarani, pesquisando com seus alunos receitas tradicionais. A justificativa, em seu plano de aula, enfatizava a importância das crianças saberem a respeito dessas comidas para que não se

esquecessem, por estarem se alimentado com comidas dos não índios. O fato gerador do tema foi o professor ter ido à casa de um idoso na aldeia, que estava comendo mandioca assada, e esse idoso ter se sentido envergonhado por ter somente esse alimento para oferecer ao visitante. Segundo o professor, ele ficou muito triste por ter provocado, mesmo sem querer, esse constrangimento ao idoso.

Numa relação intercultural, não se pode pensar em “mão única”. Mas, é importante acreditar, como Melià (1997) que:

A alteridade indígena, como fruto da ação pedagógica, não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade. (MELIÀ, 1997, p.4).

A partir do momento em que a escola é apresentada como um dos locais para o aprendizado das novas gerações, não tem como dissociar elementos culturais das práticas pedagógicas. Fazer isso seria privilegiar os paradigmas ocidentais, sem refletir sobre a propriedade dos mesmos. Os povos indígenas devem ter autonomia para decidirem o que ensinar às suas crianças. Isso está garantido na Constituição, quando se menciona “os processos próprios de aprendizagem”.

A divisão entre as esferas do conhecimento científico, religioso e político é um paradigma ocidental, forjado na modernidade e que traz em seu bojo uma determinada concepção do que é a educação, que é em si também política e permeada por ideologias. A grande ideologia que fundamenta este paradigma é a da divisão social do trabalho, forjada na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, própria da sociedade industrial burguesa. Essa é concepção que Mészáros (2005) pretende superar ao propor uma educação que supere a separação entre o saber e o fazer e, neste sentido, se coloque para além do capital.

Gramsci contribui para essa reflexão, nos seguintes termos:

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual, formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é a sua luta pela

assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 2004, p. 18/19).

Uma prática pedagógica que, na avaliação de estudantes e formadores integrantes do *Ára Verá*, tem se apresentado como valorosa é a da elaboração de currículos, com a participação dos estudantes indígenas, a partir das necessidades de suas comunidades. Nessa articulação, os eixos epistemológicos definidos para os cursos são cultura, terra e língua: *teko*, *tekoha* e *ñe'ẽ*. São os professores guarani e kaiowá que sempre reforçam a importância destes eixos e seus significados no contexto étnico. Neste sentido, remetem à importância das lideranças tradicionais, da terra ancestral e do significado da fala para seu povo.

O potencial de uma educação que se propõe a discutir cultura, território e língua, constitui-se, inerentemente, enquanto prática política de contestação de hegemonias, na medida em que não só é propósito da educação oferecida pelo Estado, mas combatido por ele. Nessa proposta criam-se mecanismos para aumentar a autonomia dos Guarani e Kaiowá a partir do processo educativo, na busca por intervir no processo de expropriação que o povo vem sofrendo. Embora o curso de formação *Ára Verá* seja oferecido pelo Estado, a prática política que nele se configura é fomentada pela ação do movimento social.

Cientes de que “autonomia é conquista e ação”, como expressam no XVI Encontro, afirmam:

Exigimos participar das decisões que nos afetam, respeito do poder público à nossa voz e às nossas organizações e lideranças, e que atendam nossas reivindicações. Queremos ser tratados como sujeitos de nossa vida e de nossa história e ser respeitados como cidadãos, numa sociedade que se diz democrática. Tudo isso está garantido nas leis. (MOVIMENTO..., 2010).

A compreensão por parte do Estado, a respeito desse contexto político pedagógico, se evidencia nas estratégias não explícitas de desmobilização do movimento, como o afastamento de determinados sujeitos que dão assessoria e participam do enfrentamento; cooptação de pessoas que não representam o povo de forma geral e não promovem estratégias de articulação de forma mais ampla. Uma postura autoritária que recusa o diálogo, a mudança do lugar de realização do curso *Ára Verá* para Campo Grande provoca o distanciamento dos cursos *Ára Verá* e *Teko Arandu* nas etapas de estudos intensivas.

Estes aspectos foram objeto de discussão no XVI Encontro do Movimento de Professores e representados no Documento Final da seguinte forma:

Outra dificuldade é a forma como as instituições acadêmicas, educacionais e organismos governamentais têm atropelado e desrespeitado os processos coletivos, próprios das comunidades, ouvindo apenas os representantes, sem que haja condições de articulações prévias e posteriores às ações programadas. É necessário criarmos estratégias de promover articulações, reuniões e assembleias para que esses representantes realmente apresentem as decisões dos grupos específicos ou do povo em geral.

[...] As etapas do Ára Verá [devem] continuar sendo em Dourados, que é o “pólo” do curso, como está nos documentos do curso, e é mais perto de nossas aldeias Guarani/Kaiowá. A SED não tem que tomar essa decisão sozinha. Não precisamos de luxo, a nossa vida é simples. Só precisamos melhorar um pouco os alojamentos. Quem tem que dizer se está bom ou ruim somos nós mesmos. A SED tem que nos ouvir e atender nossas necessidades³⁷. (MOVIMENTO, 2010).

É possível entender que a luta dos jovens guarani e kaiowá se configura, atualmente, em outras esferas, além do *teko* e *tekoha*. Sem dúvida, as contradições e a complexidade dos fatores colocados levam, muitas vezes, à perplexidade, aos retrocessos e, também, a avanços.

A chegada aos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, é também uma ocupação de espaços. Ocupar esse espaço representa, para os indígenas, acesso a ferramentas que os não índios têm e aos recursos para garantirem, em longo prazo, a própria reprodução social dentro das novas condições sociais. A esse respeito, um estudante do Teko Arandu manifestava: “a bomba que a gente tem que estourar é no papel. O papel é a espingarda e a bala é a caneta”. (INFORMAÇÃO verbal).

O que representa, no universo guarani e kaiowá, o acesso aos sistemas formais de ensino da sociedade branca, através de um projeto pedagógico que propõe a interculturalidade? Até recentemente, o acesso ao sistema de ensino formal se dava apenas através das escolas não-indígenas e a inserção dos índios nesse espaço de forma marginalizada.

³⁷ A justificativa para a mudança de local, dada pela SED, é a de que no processo de licitação para hospedagem e alojamento a empresa vencedora foi de Campo Grande. No hotel onde se realizou a 8ª. etapa da curso, os estudante tiveram condições de alojamento e alimentação bem melhor que em etapas anteriores; entretanto, estavam distantes dos outros integrantes do movimento, que se encontravam em Dourados em etapa de estudos no curso Teko Arandu.

Imagem 14. Evento de formatura da 2ª. Turma do curso Ára Verá (2006). Estudante recebendo seu certificado das mãos da professora Eunice Gouveia. Ao fundo, o *nhanderu* Olímpio, líder espiritual de prestígio entre os Guarani e Kaiowá.



Fonte: acervo do Ára Verá.

Quando a primeira geração de guarani e kaiowá teve acesso à escola, a pergunta que se fez e que Rossato (2002) reproduziu em seu estudo sobre o tema foi: “será o letrado ainda um dos nossos?” O Movimento de Professores Guarani e Kaiowá é composto de boa parte dos integrantes dessa primeira geração a frequentar as escolas; são os líderes escolarizados desse povo. Seguindo a teoria gramsciana (GRAMSCI, 1989), a eles poderia ser atribuído o estatuto de intelectuais, no sentido de que cada grupo social os engendra em seu meio. Esses intelectuais se apresentam com um forte sentimento de continuidade e de respeito pela cultura e são os grandes “tradutores” dos signos da cultura guarani e kaiowá, para a compreensão dos não índios, estabelecendo as articulações entre o nível pessoal e o coletivo.

No campo político local, esses intelectuais são aqueles que ocupam as representações nas câmaras municipais e estabelecem o diálogo com setores políticos externos à aldeia. Na esfera nacional, são aqueles que estabelecem os diálogos com setores e entidades federais, no que tange às políticas públicas, conselhos legislativos e comitês de direitos humanos. São ainda os que projetam em nível internacional, com apoio de ONGs, a cultura guarani e kaiowá, suas experiências de resistência na luta pelo território tradicional e defesa de seus

valores, contribuindo para a formulação de um viés contra-hegemônico às concepções neoliberais que avançam mundialmente.

O que os caracteriza, no movimento indígena, é a adesão às tradições como eixo através do qual atuam e direcionam sua práxis, enquanto que o intelectual orgânico gramsciano se desvencilha das amarras da tradição, caminhando para a construção de outro tipo de sociedade.

Dentro da lógica guarani e kaiowá, a presença dos rezadores nos locais onde acontecem as etapas intensivas de estudos dos cursos de formação é fundamental e deve ser garantida pelas instituições mantenedoras. Os projetos políticos pedagógicos dos dois cursos prevêm a presença dos mestres tradicionais, entendida, nessa categoria, rezadores e lideranças políticas. O que a presença desses líderes proporciona é a conectividade de valorização dos mais velhos, de busca dos conhecimentos tradicionais e da ligação com o mundo espiritual.

A reivindicação da presença dos rezadores, nos espaços de formação também está respaldada na própria concepção de história de seus povos, que segundo Brand (1997, p.22), diz respeito a um confronto entre a tradição (*tekoyma*) e os desafios da realidade atual (*tekopyaku*); é dependente dos deuses e relacionado com estes. Nessa concepção, é fundamental recuperar as rezas, para fazer frente a estes desafios.

É comum, também, ver os professores indígenas recorrendo aos caciques por ocasião das etapas intensivas dos dois cursos, quando têm que fazer trabalhos, cujas informações estão arraigadas na cultura guarani e kaiowá.

Ainda que aos olhos desavisados essa perspectiva não se justifique, é possível pensar que mesmo que as práticas sociais se apresentem distanciadas do discurso, o *nomos* prevalece e o momento do ritual se constitui de outra lógica, onde se reforçam os elementos da reprodução cultural. O modo de ser continua, senão não seria rememorado. “O presente é uma ponte a partir da qual o passado constrói o futuro”. (GUARINELLO, apud BRAND, 1997).

A experiência histórica de educação intercultural é recente e vem se constituindo no fazer. É um processo em curso. Se as instituições envolvidas nesse processo estão buscando as maneiras de fazer, também os Guarani e Kaiowá estão se definindo nele.

Imagem 15. Presença de casal de rezadores em sala de aula, Sr. Néilson e Dona Antônia, realizando ritual para o final dos trabalhos do dia. Janeiro de 2008.



Fonte: acervo do Ára Verá.

É no processo dialético de fazer novos saberes que os Guarani e Kaiowá se utilizam “das diferenças culturais para fabricar e refabricar sua individualidade diante de outras [culturas] com que [estão] em um processo de interação social permanente” (OLIVEIRA, 1998, p.55). Essa visão rompe também com a concepção de cultura como algo imutável, preso no tempo passado. Esses processos identitários se constituem, dessa forma, em atos políticos, porque ocorrem em espaços em disputa.

Os desafios que se colocam são de várias ordens, mas dizem respeito ao enfrentamento a um projeto político respaldado nas políticas educacionais hegemônicas. Para pensar as

possibilidades de contra-hegemonia, é necessário nos perguntarmos o que representa a educação em um momento histórico em uma sociedade, predominantemente neoliberal e globalizada diante dos pressupostos que estão envolvidos no projeto educativo de um povo. Paradoxalmente, a proposta de educação presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena e no Referencial para a Formação de Professores Indígenas, vai à contramão do discurso neoliberal e da globalização.

Fazer valer os direitos adquiridos representa construir um projeto educativo no qual se colocam os desafios mencionados. Não se trata de ausência de recursos para a implantação das propostas, da ausência das mesmas, ou da ausência de demanda ou pressão política.

Ainda que as conquistas no campo jurídico sejam emblemáticas das possibilidades de mudança, os fazeres políticos tradicionalistas, arraigados nas práticas dos agentes, continuam reproduzindo as mesmas relações de poder historicamente instauradas. A idéia existe, os recursos colocados à disposição existem, mas as ações não se efetivam e requerem uma mobilização constante por parte dos Guarani e Kaiowá.

Aqui é possível também pensar a cultura como princípio organizativo da própria personalidade, como discutido por Gramsci, para pensar o lugar que a formação de jovens professores e eles próprios ocupam:

Para Gramsci:

Para educar-se é necessário um aparato de cultura, através do qual a geração mais velha transmite à geração jovem toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas) e lhes faz adquirir determinadas inclinações e hábitos (também físicos e técnicos, que se assimilam com a repetição) e transmite enriquecido o patrimônio do passado. (GRAMSCI, cd. 14-1, p. 34, apud MANACORDA, p.263).

Para além do aspecto apontado por Gramsci na passagem acima, é possível considerar que o processo educativo não é unilateral. A geração mais nova também educa, especialmente quanto aos desafios históricos colocados pelo presente. Entre os Guarani e Kaiowá, as jovens e os jovens escolhidos pelo povo para serem professores o são, principalmente, por sua habilidade em mediar valores da cultura ocidental. Esse aspecto se reveste de uma condição política, que se amplia e concretiza no âmbito do movimento de professores.

Imagem 16. Cerimônia de recepção a representante da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Etapa de estudos do Ára Verá. Janeiro de 2008.



Fonte: acervo do Ára Verá.

5 OS JOVENS: VIVENDO O PASSADO E O PRESENTE NAS FRONTEIRAS ÉTNICAS

Imagem 17. *Nhanderu* (rezador) e seu *yvyra'ija* (aprendiz). Julho de 2007.



Fonte: acervo do Ára Verá.

Os povos indígenas são referências humanas especiais para analisar aspectos relacionados à juventude, por permitirem investigar a relação com o tempo, enquanto metáfora social, como sugere Feixa-Pampols (2004) e por se constituírem em grupos sociais que vivem atualmente processos intensos de transformações. O contato com a sociedade brasileira faz supor toda uma gama de situações e, ao mesmo tempo, de estratégias para que os grupos possam continuar existindo enquanto tal, nas quais os jovens são sujeitos importantes, nos contextos fronteiriços com os quais se deparam.

Não existe um tempo cronológico definidor de juventude e das divisões entre gerações, o que nos faz lembrar Lévi-Strauss: “na nossa sociedade tudo se separa”, enquanto nas sociedades indígenas “tudo é misturado”. (apud GRUPIONI, 1998, p.191).

A forma como cada sociedade concebe as fronteiras e as passagens entre as diversas idades é indicadora das transformações de seus modos de vida e de seus valores. Existe, por isso, uma relação estreita entre a construção social de tempo e juventude, na medida em que

esta “modela, readapta e projeta novas modalidades de vivência temporal³⁸”. (FEIXA-PAMPOLS, 2001, p.50, CACCIA-BAVA; FEIXA-PAMPOLS; CANGAS, 2004).

Essa afirmação revela-se verdadeira no que se refere às fases de vida nas sociedades ocidentais, organizadas de modo a promover crescente individualização da pessoa e a centralização do poder entre os grupos adultos. Vivencia-se uma infância acelerada, com a extensão cada vez maior do tempo de juventude, vivido enquanto moratória e afastamento da participação social, e uma concentração do poder nas mãos dos adultos, responsabilizados pelas decisões gerais sobre todos os outros setores, até a velhice ilhada em si mesma.

A conversa mais significativa que tive após ter elaborado meu projeto de pesquisa se deu com Anastácio Peralta, a respeito de organizar um seminário com uma mesa para discutir temas relacionados aos jovens Guarani e Kaiowá. Nessa ocasião, ele me perguntou:

- Por que você quer fazer isso? Os Guarani e Kaiowá não têm jovens.

E eu perguntei:

- Como assim, não tem jovens?

E Anastácio me explicou:

- Os Guarani e Kaiowá não são como os brasileiros. Quanto tem 12, 13 anos, já é adulto; já pode fazer o que quiser.

Acabei desistindo de fazer o seminário, naquela ocasião, e fiquei observando. Entre outros professores cursistas do *Ára Verá*, observava Edimar, da Aldeia Te'yikue, Caarapó, então com 18 anos, professor e solteiro. Entre os Kaiowá é uma exceção ser solteiro com essa idade, mas ele afirmava não querer se casar logo. Ismael, com 20 anos, aprendiz (*yvira'ija*) de *nhanderu* (rezador), professor, casado, pai. Márcia, vinte e quatro anos, vivendo a segunda relação estável, mãe de duas crianças, uma com seis anos. Jesus, casado, pai, sua primeira esposa falecera logo após iniciar o *Ára Vera* e casara-se novamente. Rolindo, da Aldeia Pirajuí, Paranhos, 26 anos, casado, pai. Fábio, Aldeia Panambizinho, dezoito anos, casado, pai. Marileuza, vinte anos, casada logo que iniciou o curso *Ára Verá*, com uma criança recém-nascida. Eliane, solteira, da Reserva de Dourados. Eugênio, 18 anos, Rancho Jacaré, solteiro, um dos líderes na ocupação da terra que habitava, denominada Sombreiro.

Numa primeira abordagem, após minha observação distanciada, perguntei para o professor Valentim Pires, Guarani da aldeia Pirajuí, município de Paranhos, qual era a faixa

³⁸ Em catalão, no original: “No és solament que el temps construeix socialment la joventut, sinó que també la joventut construeix socialment el temps, en la mesura què modela, readapta e projecta noves modalitats de vivència temporal.”

de idade que os Guarani e Kaiowá tomavam como juventude. Ele me respondeu que, para os pais, durante a vida toda, os filhos são considerados crianças.

Também perguntei para dois rezadores da aldeia de Lagoa Rica. Eles pouco falam a língua portuguesa e a explicação que me deram não foi suficiente para que eu compreendesse o que eles entendiam por isso.

Perguntei para o grupo de professores da aldeia Te'yikue como identificavam as fases de vida. Edimar Araújo, Kaiowá, explicou:

- Recém nascido, até três anos: *mitã'ĩ*
- Criança, até dez anos, mais ou menos: *mitã*
- A partir de dez até dezessete anos: menino – *mitã kuimba'e*
menina – *mitã kunã*
- Depois dos dezessete anos: mulher jovem – *kunã tai*
homem jovem – *karia'y*
- Depois dessa fase, denomina-se, ao homem adulto – *kuimba'e* e à mulher adulta *kunã*.
- Quando começa a branquear o cabelo, o homem é chamado de *karai*, e a mulher *kuña karai*.

Kuña significa feminino e *kuimba'e* masculino. Assim, *mitã kuña* significa menina; *mitã kuimba'e* é utilizado para se referir ao menino; *karai* significa senhor ou senhora, pessoa mais velha; disso decorre *karai* como forma de tratamento para o homem mais velho e *kuña karai* para senhora mais velha.

Perguntei para ele o que fazia modificar a forma de tratamento de *kunã tai* e *karia'y* para *kuimba'e* e *kunã*. Ele disse que são as marcas no corpo; *kunã tai* e *karia'y* é a pessoa normal, as veias não estão salientes, não tem cicatriz, a expressão do rosto ainda está erguida. Os *kuimba'e* e *kunã* têm veias aparentes, a face caída, e têm cicatrizes nas mãos, por causa da lida nas roças.

Disse a ele que os textos falam que, antigamente, aos doze ou treze anos os Kaiowá e Guarani já eram considerados adultos e perguntei se ele entendia que estava havendo uma modificação em relação a isso. Ele respondeu que sim e explicou que achava que isso se dá porque antigamente, nessa idade, os Guarani e Kaiowá já tinham roça e agora os meninos não plantam mais suas próprias roças. Ajudam nas roças dos pais, ou “ficam por ai, não têm aquela responsabilidade”.

Edimar faz referência à esfera da produção para identificar o momento em que uma pessoa é considerada apta a se manter, sem depender diretamente de seu grupo familiar. Quando isso acontece, ela é considerada adulta e pode usufruir de outros privilégios e responsabilidades, como fundar uma nova família.

Cajetano Vera, professor na Reserva de Dourados, nascido na Aldeia Pirajuí, Paranhos, MS, Guarani, acrescentou que usam as palavras *mitã michĩ* para a criança até três anos e, de oito anos para cima, *mitãrusu*. Para os jovens usam *mitã kakuaa* (masculino) e *mitã kuña kuaa* (feminino). Para aquelas pessoas que já cresceram o que deveriam crescer, usam *kunã kakuaa pire* (mulher crescida) e *kuimba'e kakuaa pyre* (homem crescido).

O professor faz menção à palavra *kuaa*, que significa conhecimento; disso resulta *mitã kuaa*, criança que já sabe das coisas. *Pire* significa pele, couro, resultando *kuña kakuaa pire*, expressão utilizada para a mulher madura, numa referência ao conhecimento maior e às características da pele.

Graciela Chamorro buscou nos trabalhos lexicográficos de Montoya (1876, apud CHAMORRO, 2007) expressões que se relacionassem aos ciclos de vida entre os Guarani. A autora afirma não ter encontrado na obra desse autor uma expressão que trate da vida humana em suas diferentes fases. Ela traz para seu texto expressões que indicam crescimento, transformação, vigor e maturidade no aspecto físico e psíquico, como: *akakuaa* (crescer), *arakuaa* (engenho, capacidade criativa), *tuvicha* (ganhar autoridade, enquanto cresce fisicamente), *jerovia* (vigor), *tyarõ* (aquele que alcança a maturidade) e *arandu* (entendimento, juízo). Nessa linha, afirma: “*las etapas da vida seriam um processo de ir adquiriendo sabiduria*”. *Mitãng*, ou *mitãngĩ* é o termo pelo qual se classifica crianças até dez anos de idade. Dentro da categoria infância, têm-se, segundo a autora: *kunumi* ou *pia* para os meninos e *kuñataĩ* e *ngirĩ* para as meninas, neste segundo caso quando quem fala é uma mulher. (CHAMORO, 2007, p.13-21).

Tradicionalmente, por volta de 10 a 12 anos, realizam-se rituais que marcam a maioridade e maturidade alcançadas. Para os meninos Kaiowá ocorre a furação do lábio inferior para a colocação do adorno labial chamado *tembeta*. As meninas têm o cabelo cortado por ocasião da primeira menstruação e vivem um período de recolhimento acompanhado dos ensinamentos e práticas considerados apropriados para as mulheres. Desde 1993 não se pratica mais a festa de furação do lábio. O último lugar a praticá-la foi a aldeia do Panambizinho, naquele ano. As meninas ainda vivem esse período de recolhimento, embora com variações.

A expressão que se relaciona à juventude é *kunumbusuhápe*. A ela estão associados *kunumbusu* (moço) e *kuñambuku* (moça). Segundo essa autora de referência, no léxico de Montoya fica claro que o lugar social de moços e moças é indicado a partir de expressões que demonstram que ele e ela ainda não tiveram relações sexuais e nem se casaram. A mesma opta por colocar a “maturidade” na fase adulta e justifica essa opção a partir do trabalho de campo com os grupos guarani contemporâneos.

A configuração da habitação familiar é determinada de forma que os casais sigam morando com seus pais ou nas proximidades de sua casa. É com o crescimento dos filhos e filhas que os pais começam a almejar maior entendimento e maior sabedoria, que fará com que se tornem, à sua vez, um referencial para a nova geração.

Mas não é só a velhice que traz esse entendimento e sabedoria. Os Guarani entendem que tem moço com alma de velho, que se expressa em “*kunumĩ tuja eko*” – menino com prudência de velho. Entretanto, expressões que aparecem na obra de Montoya indicam que “*arakuaa katu*, “ter bom entendimento”, não é próprio da juventude”³⁹. (Citado por CHAMORRO, 2007, p. 36).

O professor Eliezer Martins Rodrigues, Guarani, ao final do curso Ara Verá, fez uma pesquisa tendo como título: “Como viviam os Guarani há 50 anos atrás”. Em sua monografia, encontrei passagem em que afirma: “os jovens escolhidos para falar como é a vida de hoje são eles: Gelson Acosta 25 anos, Janete Rodrigues 16 anos, Jamil Martins Rodrigues 33 anos”. (RODRIGUES, 2002, p.8).

Procurei entender melhor esta questão com um professor da aldeia Limão Verde, do Município de Amambai: esse professor tinha 20 anos de idade e se casou, no ano de 2009, com uma jovem de dezesseis anos. Ao perguntar se era considerado e se considerava jovem, ele afirmou que não; se considerava adulto, por ser professor e ainda mais a partir do momento que estava casado. Mas, para ele, sua esposa era jovem; refletia, assim, a respeito do grau de maturidade perante a nova fase de vida, representada pelo casamento, mas, também estabelecia diferenças entre si e sua esposa, que interpreto como relacionadas ao fato de ser professor.

Some-se a essa a compreensão do professor Valentim, da aldeia Pirajui, quando afirmou que “para um pai os filhos sempre são jovens”. É possível que quisesse manifestar que, do ponto de vista afetivo, o sentimento vivenciado para com seus filhos, durante a infância, permanece ao longo de toda a vida, já que é nessa fase que filhos e pais estão mais

³⁹ Em espanhol no original.

próximos afetivamente, e os pais podem, sem constrangimento, manifestar seu carinho. Além disso, entre os Guarani e Kaiowá, a infância é o período em que os pais realmente têm responsabilidade sobre seus filhos; nos períodos subsequentes, o filho “cria asas” e a responsabilidade passa a ser dele próprio. Da infância passam para estágios que fazem parte da vida do adulto, embora com diferentes gradações: *karia’y*, *kuñatai*, antes de casar.

Pereira (2004b) expressa, em seu estudo sobre o pentecostalismo nas aldeias guarani e kaiowá, a compreensão de que aqueles que se orientam para os novos modos de vida são percebidos como jovens. A juventude é entendida como estado de vida que se orienta para o novo. A abertura para o novo é tida como característica dos jovens, enquanto sujeitos que ainda não se encontram totalmente formados.

A partir da oposição de categorias como a de jovem e antigo e de crente e não crente, o autor analisa os processos de transformação no mundo kaiowá. Na avaliação desses processos e práticas, o autor apresenta a compreensão de que os jovens e pentecostais buscam a interface com a mudança e as transformações colocadas pela sociedade brasileira (*teko pyahu*, novo modo de vida); enquanto os líderes tradicionais se apegam à tradição (*teko yma*, modo de vida tradicional ou antigo). Velho ou antigo, denominação frequente entre os Guarani e Kaiowá, não é apenas uma categoria social, mas uma forma de tratamento, assim como jovem ou novo.

É possível analisar, também, que, se a juventude é uma categoria nova entre os Guarani e Kaiowá, muitas das definições são importadas junto com ela. Elas remetem à juventude como nós, os ocidentais, a entendemos: como um tempo onde é possível viver com menos responsabilidade, onde o vigor para realizar sonhos está presente e a pessoa ainda não se encontra marcada pelas experiências negativas.

Ainda que essas sejam as manifestações da consciência imediata, a dimensão desse tempo lúdico não significa distanciamento dos projetos de vida. Ao contrário, a dimensão da alegria (*tory*, *vy’a*) e da leveza (não ser bravo, irritado), é uma constante para os Guarani e Kaiowá, traços valorizados em homens e mulheres.

Assim, esses jovens e essas jovens retratam a si mesmos e aos seus sonhos:

- “Sou a professora Rose, etnia Kaiowá, nasci na fazenda. Sou casada, tenho um filho de 6 anos. Moro na aldeia Jarará, que fica no município de Juti. Gosto de dar aulas, sou uma pessoa humilde e bacana e [que gosta] de se divertir. Com minha família, fico muito feliz ao lado deles. Sou uma mulher trabalhadeira, minha realidade é ser uma professora com muita responsabilidade”.
- “Meu nome é Daniel. Nasci na aldeia Porto Lindo. Sou um índio da etnia Guarani. Gosto muito de estudar e descobrir todos os meus direitos e o

direito do meu povo, para não depender dos outros. Por isso estou aqui no Ára Verá, aprendendo o direito da educação escolar indígena e como podemos trabalhar alunos”.

- “Tenho 21 anos, sou casada. Moro na aldeia Campestre, no município de Antônio João – MS. Sou filha de [menciona o nome dos pais]. Sou uma menina muito estudiosa, gosto muito de estudar língua espanhola. Eu gosto muito que outra pessoa me respeita muito. Gosto de jogar futebol no final de semana com os meus colegas. Por isso gosto muito dessa vida que estou levando hoje. E sou aluna do Ára Verá. Meu sonho é terminar esse curso”.
- “Nasci e cresci na aldeia Amambai. Sou camarada muito legal. Tenho 24 anos, nascido no dia 16 de junho de 1985. Sou casado e sou feliz com a vida que levo. Eu trabalhava cortando cana nas usinas, depois mudamos para uma aldeia chamada campestre. Lá comecei a trabalhar na área de educação. Faço curso Ára Verá Formação de Professores Indígenas. Não me queixo da vida que levo. Não existe vida melhor.”
- “Um dia eu pensei assim, o que eu quero ser e descobri que eu posso ser um pesquisador. Um dia eu fui pesquisar sobre a caça e ele [a pessoa com que fui conversar] me respondeu que um homem não pode sair na mata sozinho, porque ainda tem bicho que assusta pessoa. Eu sou assim. Sou quieto e falo pouco, não gosto de muita pessoa, não quero amigo, porque nasci sozinho. Para que ter um montão de pessoa como seu amigo sendo que ele não pertence a seu sangue? Tudo isso era antes, agora eu sou feliz, porque tenho um filho. Só um. Ele eu considero meu amigo, porque ele tem o meu próprio sangue, meu filho, meu coração. Um dia ele vai crescer, vai estudar e vai ter que servir para alguma coisa, como ser um professor. Eu quero que um dia a comunidade confie em meu filho como confia em mim.” (CURSO..., 2009).

Trago esses dados para dimensionar a forma como a categoria social dos jovens é tratada aqui. Ela não se refere a um tempo cronológico definido. Ao contrário, está preñe de subjetividades e nela os tempos se misturam. A referência aos jovens, como pessoas entretempos, também os apresenta como sujeitos de mediações históricas, que se dão a partir de suas experiências comuns. (CACCIA-BAVA; COSTA, 2004).

O autor e a autora citados se apóiam em Thompson, para apresentarem o conceito de experiência. Da forma como é utilizado por Thompson, esse conceito é exemplificador da mediação histórica:

Esses acontecimentos se dão dentro do “ser social”, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo. (THOMPSON, 1981, p. 15).

Embora juventude seja uma categoria utilizada frequentemente na atualidade, enquanto forma de organização social, ela é nova nesse grupo social, que não se organiza a partir de faixas etárias como entre alguns povos, por exemplo, os Xavante (MAYBURY LEWIS, 1984; EISENSTADT, 1976). As fases de vida entre os Kaiowá e Guaraní se relacionam aos ciclos biológicos e produtivos. Quando a pessoa atinge determinada fase de desenvolvimento biológico, passa a ter outro estatuto social, que lhe confere privilégios e deveres de reciprocidade no campo reprodutivo; segue a lógica de que a pessoa já tem força física e emocional para conseguir seu próprio sustento e formar outra família.

Tradicionalmente, a puberdade era considerada o limiar para adquirir o estatuto de adulto e poder iniciar relações sexuais estáveis a partir do casamento. As mudanças na organização social desse grupo, em que a escola e novas relações econômicas são aspectos da vida cotidiana, fizeram com que a idade considerada apropriada para se casar se alargasse. Esse fato permite criar, internamente, um grupo de solteiros que não mantém a mesma forma produtiva das gerações anteriores, embora o casamento ainda confira prestígio e identifique a passagem do estado imaturo para o maduro e responsável. (PEREIRA, 2004).

A ausência de terras suficientes para produzir tem se apresentado como um fator que interfere fortemente na reprodução social para esse grupo, na medida em que não permite que as crianças sejam socializadas a partir das experiências que a roça, “*kokue*” em língua guaraní, expressam para esse povo tradicionalmente ligado à agricultura. Podemos também mencionar a caça e a pesca, nesse mesmo argumento. As relações de cunho capitalista, desenvolvidas de forma acelerada na região nas últimas décadas, têm tornado possível o acesso eventual às formas de trabalho assalariadas.

Esse processo coloca uma possibilidade para os jovens, principalmente os homens, com vistas a instaurar novas formas de sociabilidade, promovidas pelo acesso a um trabalho remunerado. Mesmo que o acesso a essas formas de trabalho se constitua em caráter eventual e de forma altamente exploratória, promove expectativas junto a indivíduos jovens e grupos familiares.

Durante um momento exploratório, num encontro com uma jovem da aldeia Pirajuí, perguntei-lhe quais são as características esperadas em um jovem, quando se pensa em casar. Ela disse que é preciso observar se o jovem é bom com os outros, se não faz uso de bebidas alcoólicas e se tem trabalho. Perguntei que tipo de trabalho, ao que ela mencionou “professor, agente de saúde”. Insisti na questão e perguntei se os jovens que trabalham nas usinas são considerados bons pretendentes, ao que ela afirmou que “não, porque eles levam uma vida muito sofrida”.

Os cargos mencionados por essa jovem, ligados às instituições públicas, proporcionam maior estabilidade de trabalho no âmbito da aldeia. Especialmente o cargo de professor ou professora representa prestígio para quem o ocupa e para seu grupo familiar, prestígio esse que ultrapassa o âmbito da aldeia em que vivem. Também proporciona acesso a bens de consumo considerados necessários na atualidade.

A relação com a sociedade brasileira coloca novas necessidades, que se apresentam como sendo de responsabilidade dos jovens. É comum ouvir os jovens lembrando-se dos tempos de criança e mencionado que “passavam muita necessidade”. A essa colocação, sempre iniciam uma narrativa sobre suas experiências na infância, mencionando que não tinham roupas nem calçados.

Em outra ocasião, perguntei para o jovem com quem conversava se tinha alimentos. Ele disse que sim, que a falta maior mesmo era “dessas coisas que precisam ser compradas”. Ainda assim, essas são experiências que os afetavam muito, porque fazia com se sentissem diminuídos na relação com os demais. No presente, é comum também ouvir os professores se referirem aos seus alunos que “passam dificuldades, e que não têm roupas e calçados para irem à escola”.

O contato com o mundo urbano apresenta exigências antes inexistentes, que se referem, agora, à condição de assalariado. No cotidiano das relações, não ter como se vestir apropriadamente pode se constituir em um drama real, cuja experiência permeia profundamente as consciências.

Procurando evitar essas situações, os jovens Guarani e Kaiowá e seus familiares, tomam consciência de buscarem trabalho remunerado. Exemplifica-o Tônico Benites, Kaiowá, numa palestra proferida em 04 de novembro de 2010. Naquele momento, pesquisador cursando doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), contava sua experiência: “Era jovem, tinha que trabalhar; trabalhava no corte de cana. Trabalho degradante. No meio do canavial, nós comentávamos que se tivesse apoio, gostaríamos de continuar estudando”.

Essa manifestação nos indica que o grupo familiar desenvolve expectativas, a partir das quais o jovem deve buscar fora da aldeia os recursos financeiros que necessitam e que não podem obter com base na economia tradicional.

A perspectiva do trabalho fora da aldeia expande para o jovem Guarani e Kaiowá a experiência do *teko retã*, modo de ser múltiplo, ao qual Benites (2009) se refere. O *teko retã* é uma categoria nativa, também aplicável à juventude contemporânea, que expressa a

possibilidade de trânsito, de circulação, em outros ambientes e outras culturas, adequada para justificar e manter a posição social do jovem, hoje.

Tonico Benites (2009) nos permite compreender o que significa o “*teko retã*” e como os jovens se inserem nas estratégias mencionadas pelo autor:

Na atual situação histórica, as famílias extensas kaiowa, em lugar de se desintegrarem, aperfeiçoaram estratégias, flexibilizando sua organização [...] cada uma delas produzindo um modo de ser peculiar (*teko laja kuera*), conformando uma realidade contemporânea como sendo caracterizada pelo *teko retã*: o modo de ser múltiplo de conjuntos dessas famílias indígenas kaiowá . O *teko retã* continua sendo, no entanto, um *ñande reko*, um “nosso modo de ser”, sempre contraposto ao *karai kuera reko*, modo de ser do não-índio. (BENITES, 2009, p. 20).

O maior tempo de vida no fogo materno, desobrigação com o fogo próprio (PEREIRA, 2004) e relações econômicas mais permeadas pelo capital, fazem com que os jovens configurem novas relações, nas quais a noção de continuidade fica fortemente abalada e as transformações aconteçam de forma mais acelerada.

Para essa categoria social, o fascínio dos símbolos da sociedade de consumo está muito presente e fica bastante evidente pela aquisição de celulares, roupas, óculos de sol e aparelhos de som. Quando existe um emprego mais estável, buscam adquirir motocicletas e, por vezes, carros. Mas seguem afirmando que “nossa alma é guarani”; pois o *nhande reko* continua informando as relações sociais internas e os modos tradicionais de vida. Seguindo esse mesmo exemplo, se desfazem dos bens, que geralmente comprometem todo o salário ao serem adquiridos, com a mesma facilidade com que os adquirem, demonstrando que não se apegam a eles, continuando, assim, o modo de ser kaiowá ou guarani (*nhande reko*).

Por outro lado, é comum também ouvir reclamações por parte dos mais velhos a respeito dos jovens: que não se envolvem na luta política como antes, que preferem ouvir o som muito alto que aprender uma reza, que não procuram os velhos rezadores para aprenderem as rezas, referência já registrada por pesquisadores, entre eles Brand (2004).

5.1 O grupo de jovens kaiowá, professores da aldeia Te'yikue

De março de 2007 a julho de 2010 acompanhei, enquanto integrante da equipe de formadores e formadoras do Curso Ára Verá, um grupo integrado por jovens professores da Aldeia Te'yikue, município de Caarapó, MS. O grupo é uma amostra das experiências que os professores jovens vivem nas aldeias. Nessas experiências se manifesta o modo de ser particular que Benites (2009) conceitua como *teko laja kuera* e o modo ser orientado pelo *teko retã*, ou *nhande reko*, “nosso modo de ser”.

Esse grupo é integrado por jovens provindos de várias famílias. Em entrevista com a diretora⁴⁰ da escola indígena à qual os jovens estão vinculados, percebi que a presença na escola se dá a partir das negociações locais, que procuram contemplar as famílias que têm prestígio. Segundo ela, esse prestígio não se refere a bens materiais, mas está relacionado à influência que, de algum modo, as famílias têm, quer seja por motivos religiosos, quer seja por comporem uma família numerosa. Ou, ainda, por terem contatos com a sociedade nacional, para o acesso a recursos inexistentes nas aldeias.

Trago, aqui, uma síntese dessas experiências.

Kunumi Apyka Verandyju – o *nhanderu*

O modo de ser religioso, *teko marangatu*, estava representado por um professor de 21 anos, aprendiz de rezador. Em um dos relatórios produzidos para o curso *Ára Verá*, registrei:

A grande contribuição do professor no Curso é no campo da religiosidade. Seu desempenho como *nhanderu* é fantástico. É bom ver sua atuação nos rituais de cantos e danças, por ser um dos jovens que dão continuidade à prática da espiritualidade tradicional dos Guarani e Kaiowá. Esse jovem vive uma situação peculiar, pelo fato de ser rezador e professor. Os tipos de conhecimento com os quais lida no dia a dia são contrastantes.

Ver aquele jovem paramentado segundo o modo de vida tradicional, dançando e cantando segundo os ensinamentos dos mestres guarani e kaiowá, era uma experiência vigorosa, própria dos entretempos que eu procurei entender.

Algumas sendas para esse entendimento foram abertas por ele próprio, a partir das avaliações e trabalhos que produzia. Em geral tímido, com pouca fluência na língua portuguesa, somente em algumas ocasiões permitiu que eu me aprofundasse mais em uma conversa. Em uma de suas avaliações, ele registrou:

É por isso que eu aprendi um pouco sobre *jerosy*. Para me conhecer todo mundo [todo mundo me conhecer] como rezador. Para rezar é também muito difícil. Tem que aprender muita coisa com *cacique* para aprender rezar. Os *caciques* rezam pra você e você escuta. Depois fala pra você rezar na frente dele. Ele pergunta pra você: aprendeu ou não? Se você aprendeu, reza [por sua vez]; se você não aprendeu o *cacique* reza de novo pra você aprender e assim por diante”. (Kunumi Apyka Verandyju, janeiro de 2007).

⁴⁰ Em 04 de dezembro de 2010, a professora Anari Nantes gentilmente me recebeu em sua casa, quando tivemos oportunidade para uma conversa tranquila, sem os afazeres da escola aguardando, como acontecia quando das minhas visitas à escola. Agradeço imensamente pela acolhida.

Em 2009, integrantes da Universidade Federal da Grande Dourados organizaram um ato em protesto pela violência sofrida pelo grupo familiar Vera, que resultou na morte dos dois jovens professores Guarani e Kaiowá. Kunumi Apyka Verandyju foi chamado para fazer os rituais tradicionais e aceitou o convite. Quando chegou ao local e o procuraram para que desse início aos rituais, ele disse que seu tio, também rezador, estava presente e que ele é que deveria rezar. Somente depois do ocorrido é que percebi que existe uma hierarquia a qual o jovem *yvyra'ija*, aprendiz de rezador, deve obedecer. Tendo um rezador mais velho presente, o jovem assume a função de seu auxiliar, a seu convite.

Por diversas vezes assumiu os rituais que iniciavam e finalizam os trabalhos do curso, todos os dias. Em alguns momentos, quando era pego de surpresa, dizia que não poderia, não estava preparado. Indicava, com essa atitude, as regras de abstinência que deveria obedecer para as práticas sagradas.

Por ocasião da elaboração dos trabalhos de pesquisa para a conclusão do curso *Ára Verá*, diante de sua dúvida sobre que tema pesquisar, sugeri que, a partir de sua própria experiência como *yvyra'ija*, pesquisasse quais os desafios que se colocavam para que os jovens aderissem a esse aprendizado. Nessa circunstância, pareceu concordar com minha sugestão. Contou-me que os *yvyra'ija* sonham com as rezas e têm que ficar quietos, até que as decorem. Precisam ter cuidado para não passarem a mão na cabeça quando têm um sonho, ao acordarem. Se passarem a mão na cabeça, sem que tenham memorizado a reza revelada em sonho, as palavras se vão, esquecem tudo.

Não tive muito sucesso em conseguir que avançasse na leitura e escrita em português. Dessa forma, a elaboração dos trabalhos também era algo bastante difícil para ele, o que contrastava com o vigor presente em suas danças e rezas.

O *yvyra'ija* não conseguiu terminar seus trabalhos escritos no tempo regulamentar do curso *Ára Verá*. Na qualidade de professora encarregada de acompanhá-lo na elaboração dos trabalhos exigidos pelo curso, em minha avaliação parcial, quando deixei o cargo de professora no curso *Ára Verá*, escrevi:

O estudante apresenta, de maneira forte, os elementos da oralidade que se fazem presentes na prática religiosa e tem muitas dificuldades na produção de texto. Sua contribuição é fundamentalmente ligada aos aspectos culturais de seu povo e a escola na qual trabalha tem procurado incorporar seus saberes. Cabe à escola indígena entender a relação entre as formas de saber tradicionais e os presentes na educação formal e valorizar o conhecimento que acumulou em sua trajetória de *yvyra'ijá*. (CURSO..., 2010).

Imagem 18. Kunumi Apyka Verandyju (de frente, primeiro plano) com outros estudantes, vendo matéria intitulada “O holocausto do povo Guarani e Kaiowa em MS”. Quarta etapa intensiva, janeiro de 2008.



Fonte: acervo do Ára Verá.

Imagem 19. Apresentação de sambo. 8ª Etapa de estudos do Ára Verá. Campo Grande, MS. 2010.



Fonte: acervo pessoal.

Em pesquisa no acervo de imagens do Ára Verá, encontrei o *yvyra'ija*, agora professor, acompanhando seu pai, cacique de prestígio, durante etapa de estudos da 2ª Turma do Ára Verá, ou seja, cerca de três anos antes que ele próprio passasse a integrar o grupo de professores em formação.

Para esse professor, seguir o modo de ser religioso é uma maneira de ter prestígio, que se expressa no desejo que todos o conheçam como rezador. Ao expressar essa compreensão, ele manifesta a valorização e o prestígio pessoal que ainda é passível de ser conquistado nesse campo entre seu povo.

A experiência presente no aprendizado exigido do *yvyra'ija* permeia profundamente a forma com que ele se relaciona com os saberes. A relevância de sua contribuição, para a escola, está no campo da cultura e da tradição religiosa. Por este motivo e partindo dessa mesma compreensão que eu apontara em meu relatório, no ano de 2010 passou a ministrar conteúdos específicos nestas áreas para salas de 6º ao 9º ano, na escola da aldeia onde mora.

Genildo

Genildo nasceu em 1985. A respeito de sua infância, ele conta:

...meu pai pensou que eu tinha que estudar, aí resolveu ficar aqui aldeia pra eu estudar. Primeiro meu pai fez a nossa casa perto do meu avô; ali nós começamos a construir a nossa vida junto com a minha família... Eu passei muita dificuldade na época de frio, eu não tinha blusa de frio... e ninguém queria me ajudar. Até hoje, eu tivesse alguém pra me ajudar até hoje eu estaria estudante. (CURSO..., 2010).

Em outra passagem de sua biografia, relata: “quando eu tinha dezoito anos casei com a minha mulher. Até hoje ela está comigo, agora eu tenho uma filha, eu estou muito feliz com elas porque o meu futuro são elas...”

Ao final do curso, o professor avalia:

Quando eu cheguei aqui no curso Ára Verá eu não sabia nada, mas agora eu sei muito e tenho muito objetivo que eu posso ajudar a comunidade, porque quando eu sair daqui eu tenho bastante experiência para lutar a favor da minha comunidade e, eu tenho certeza, o que eu aprendi, eu vou aplicar na minha sala de aula. (idem).

Ao finalizar o curso, Genildo elaborou monografia pesquisando sobre a educação tradicional junto a seu povo. Seu objetivo era entender quais eram as causas das modificações que ele presenciou em sua comunidade.

Ava Jeroky

Esse jovem professor nasceu em 1988. Demonstrava alegria, tranquilidade e sempre estava em uma roda de tereré, tocando violão, cantando, brincando com alguém. Não se furtava de se manifestar em público. Quando iniciou o curso Ára Verá, ele dizia que somente se casaria em 2016, quando estivesse com 28 anos de idade. Seguindo o modo de ser guarani, não chegou ao final do curso solteiro. Casou-se, no final de 2009, com uma jovem de outra aldeia, após um período em que passou a expressar que se sentia triste e solitário.

Ava Jeroky integra uma família prestigiada na aldeia Te'ýikue. Sua mãe ocupa o cargo de merendeira na escola e um de seus irmãos ocupa o cargo de capitão da aldeia. Tendo facilidade para se relacionar com as pessoas, ele próprio expressava, frequentemente, que gostava de se divertir, que não se ligava a bebidas alcoólicas e que seu lema era não ser problemático. Com isso, mostrava aspectos que são considerados virtudes para o Kaiowá: ser leve, correto, não violento, ou não provocador de violência, ser alegre.

Em uma das avaliações produzidas após uma etapa de estudos, o jovem kaiowá assim se expressou: “embora às vezes não me importava com movimento, luta pelo direito indígena, cheguei a pensar que sou dessa comunidade, história da realidade me acordou, levou a sentir dor na pele, que preciso conhecer a lei e lutar também a favor do meu direito e da minha comunidade [...]”

Na avaliação final do curso ele escrevia:

Vi o tamanho do sofrimento da comunidade indígena, com necessidade de apoio político, que está no papel e não é executado como deveria... Falar de liberdade de expressar, me sinto livre desde sete anos de idade, hoje me tornei super herói de defender meu direito e deveres, dar sugestão, onde pode questionar... Curso me ajudou a despertar que pensamento, sonho, torna real só depois de colocar no papel; melhorou meu planejamento de aula depois que me tornei aluno curioso, [procurando] entender o que [es]to[u] vendo, vivendo junto. (CURSO..., 2010).

As narrativas das experiências históricas do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá alargam a compreensão a respeito da resistência entre os Guarani e Kaiowá. O jovem passa a expressar sua compreensão, entender sua importância. Quando expressa que é **super herói** de defender seus direitos e deveres, ele revela força e energia, convicção em sua capacidade de enfrentamento, disposição para lutar, que são características presentes em jovens ligados a movimentos sociais. Caccia-Bava e Costa (2004, p. 111) avaliam que, nos movimentos sociais juvenis, estão presentes características de ingenuidade e honestidade; a ingenuidade, enquanto traço que emerge de inquietações morais autênticas e, posteriormente,

a ingenuidade como traço de conduta que rejeita o maquiavelismo como forma de ser dominante.

Assim, cada uma das colocações do jovem torna-se referência para pensar o paradigma da educação escolar indígena, em sua interface com a concretização de direitos e da participação dos professores jovens nesse processo. É no processo de sua formação como indígena professor que ele se sente forte. A liberdade para se expressar, que já lhe era concedida, desde os sete anos de idade, indica a liberdade que as crianças têm entre os Guarani e Kaiowá. Mas não são todos os espaços onde os jovens guarani e kaiowá sentem que podem questionar. Existe uma hierarquia da palavra que é vivenciada enquanto respeito à sabedoria que a experiência confere aos mais velhos.

Segundo ele, “o curso ajudou a despertar” para a consciência, o que indica ser o conhecimento inerente e o aprendizado um processo que o faz lembrar de algo que já sabe, intuitivamente.

Os planos de suas aulas melhoraram, segundo ele, depois que se tornou aluno curioso, e conseguiu ampliar sua ação enquanto professor; a curiosidade está ligada ao que vê e ao que vive junto, o que dá a dimensão da experiência vivida no coletivo. E a ação pedagógica, nesse caso, faz parte de um momento em que a curiosidade é despertada, dando ensejo a novas experiências, em um processo de aprendizado que não é unilateral

Kunã Poty Rendy

Kunã Poty Rendy nasceu em 1984. É casada e, quando iniciou o curso Ára Verá, tinha dois filhos. Havia assumido o cargo de professora de ensino infantil quando se encontrava com uma trajetória anterior de educação formal até o 6º ano. Como a legislação garante ao professor e à professora indígena a formação em exercício, começou a dar aulas, antes mesmo do início da formação específica garantida por lei.

A respeito de sua experiência como professora, ela falou: “ eu sinto orgulho de ser índia e morar na aldeia e trabalhar e viver no meio da minha comunidade indígena. Espero que a educação indígena seja melhor no meio da minha comunidade indígena. [...]No meu objetivo, pretendo chegar a aprofundar mais o meu conhecimento de estudo e seguir o meu futuro - lutar pelo meu povo Guarani e Kaiowá.”

No último ano do curso, teve outro filho. As mães que têm filhos pequenos costumam levá-los para o local de estudo e *Kunã Poty Rendy* também o fazia. A partir do momento que teve outro filho pequeno para cuidar, a jovem passou a ter uma atitude de maior firmeza em

relação aos estudos e à escola, espaços onde passara por conflitos durante um determinado período.

Ao final do curso, a jovem elaborou monografia recuperando aspectos ambientais do projeto de reflorestamento que é desenvolvido na escola. A partir de sua chegada no Curso Ára Verá foi possível observar o redimensionamento da experiência vivida pela jovem. De início com uma dificuldade grande para se expressar na linguagem escrita, Márcia foi ganhando habilidade na compreensão de textos, análise e escrita. Junto com esse processo pedagógico, a partir da experiência de um filho para cuidar, passou a dedicar com maior afinco ao trabalho e aos estudos.

Kuña Rory'i

Kuña Rory'i nasceu em 1979. É mãe de meninas gêmeas. Conta, a respeito de sua trajetória de educação formal, que aprendeu muito pouco durante as séries iniciais do ensino fundamental, na escola daqueles por ela denominados *brancos*. Quando começou a dar aula, teve muita dificuldade, porque não sabia como trabalhar com os alunos.

Quando comecei a acompanhá-la no desenvolvimento dos trabalhos do curso Ára Verá, ela também expressava grandes dificuldades para entender os textos que líamos e para escrever a respeito do que havia entendido. Apresentava idéias desconexas, que reproduziam compreensões fragmentadas da leitura; por vezes, tentava juntar trechos do texto em português, que não faziam sentido.

A análise desses textos indicava que passara por uma experiência de educação escolar que não produzira a habilidade de leitura e escrita: compreensão, sistematização e exposição de idéias. Indicava ter uma compreensão fragmentada da língua portuguesa. Por outro lado, também não produzia textos de forma adequada na língua guarani.

As atividades de leitura e produção de textos no decorrer do Ára Verá, a partir de uma estratégia didática que valorizava os trabalhos em grupos e a troca de idéias em língua guarani, permitindo que, no grupo, os professores conversassem a respeito do texto, relacionassem com suas próprias experiências, e auxiliassem uns aos outros, foi, aos poucos, fazendo com que adquirisse maior habilidade na leitura e na escrita. O empenho demonstrado pela estudante nesse processo também foi relevante.

No final do curso, *Kuña Rory'i* produziu monografia fazendo um levantamento de espécies de animais que são utilizadas na medicina tradicional, sistematizando o saber dos Kaiowá da aldeia Te'yikue, a partir de sua própria experiência e dos depoimentos de pessoas mais velhas de sua família. Falando sobre a ampliação do espaço para a cultura tradicional e

das conquistas relacionadas aos direitos nesse campo, a jovem afirmava: “É importante saber o que aconteceu até agora. Antes não era como agora. Os caciques rezavam baixinho, dentro de casa, porque tinha medo de rezar alto, muitas pessoas [os] chamavam de feiticeiro. Muitos caciques morreram queimados. Isso que me deixa muito triste. Também é importante saber sobre identidade”.

O conhecimento que embasou seu trabalho de monografia, também foi para a sala de aula. Trabalhando com crianças no 2º ano, Elizabete utilizou os dados que estava sistematizando em metodologias adequadas a essa etapa de formação.

Também nesse aspecto é possível ver o redimensionamento da prática pedagógica pela qual a jovem passou. Presenciar *Kuña Rory'i* trabalhando com as crianças Guarani e Kaiowá, com a segurança que ela adquiriu, permitiu compreender que é possível avançar em autonomia em relação aos saberes que são valorizados no ambiente escolar, de forma que estes conhecimentos estejam enganchados nas matrizes culturais tradicionais.

Em 2009, a jovem afirmou que esperava dar continuidade à sua formação, entrando no curso Teko Arandu. Queria fazer um concurso como professora do magistério diferenciado na escola que trabalha, para passar a ganhar mais do que recebe sem ter formação completa.

No final de 2010, candidatou-se a uma vaga no curso de licenciatura indígena Teko Arandu e foi aprovada. Em fevereiro de 2011, encontrei-a na universidade, iniciando uma nova etapa de sua vida, agora como estudante universitária.

Valdir Vilhalva

Kaiowá, nascido em 1986, Valdir conta alguns aspectos de sua vida:

Depois da morte do meu pai fui criado pelo meu avô e minha avó. E depois, quando eu tinha 13 anos, minha avó e meu avô morreram. Depois fui criado pela minha tia. Como agora considero ela como a minha mãe. A minha mãe verdadeira me abandonou, até agora eu não conheço ela, porque ela não me criou junto. Depois comecei a estudar na escola municipal Loide Bonfim Andrade na Aldeia Te'yíkue, município de Caarapó, onde estudei 5 anos”. Depois de 5º. Ano, até terceiro ano do ensino médio estudei na escola Cleuza Varga Galhardo. No ano de 2006 comecei a atividade na escola Ñandajara pólo. Trabalhava na roça e dava aula para o MOVA. (CURSO..., 2010).

O jovem expressa uma experiência frequente entre os Guarani e Kaiowá que é a educação ampliada de crianças, no interior da família extensa. Quando a relação de um grupo familiar torna-se restrita, com a separação ou a morte de pai ou mãe, as crianças do denominado fogo doméstico passam a ser cuidadas na rede composta pela parentela, como tias e tios, avôs e avós (PEREIRA, 2004; PEREIRA 2004b). Esse componente cultural

presente no sistema guarani e kaiowá, o da adoção de crianças, forma uma categoria social, os *guachos*, estudada por Pimentel (2006).

Em sua monografia, Valdir desenvolveu estudo sobre os tipos de habitação utilizados entre os Kaiowá da aldeia Te'yíkue na atualidade, retomando estudo realizado por Anastácio Peralta, durante a segunda turma do Ára Verá. Além de fazer uma etnografia do sistema habitacional contemporâneo, utilizou a pesquisa para trabalhar aspectos tradicionais com seus alunos, levando-os para ver como se constrói uma casa tradicional e discutindo o assunto em sala. A partir de perguntas pertinentes levantava informações com os mais velhos entre seu povo e registrava informações preciosas sobre as concepções Guarani e Kaiowá a respeito da habitação.

A aldeia Te'yíkue, como as demais, oferece uma ampla gama de estilos de moradia, desde as casas tradicionais mais recentes na história guarani e kaiowá, destinadas a abrigar o fogo doméstico, até as chamadas “casas de material”, que são construídas de tijolos e cobertas por telhas de barro ou placas de amianto. Do ponto de vista histórico e cultural, tomando como referência as compreensões de seu povo, coloca questões a respeito de qual moradia é considerada mais adequada para se viver, dadas as condições climáticas, de mobilidade, concepções de gênero ligadas à construção de moradias, quando e como se constrói, quais espécies de madeira e capim são utilizados, quais as concepções do sagrado ligadas ao ato de erguer uma moradia e nela se instalar.

A etnografia da arquitetura guarani e kaiowá, de acordo com a pesquisa de Valdir, revela, ainda, os desafios do ponto de vista ambiental, na medida em que as matérias primas utilizadas para a construção de moradias tradicionais estão se acabando. Com isso, ocorre um abalo nos conhecimentos a esse respeito, que passa a se tornar patrimônio de alguns.

Os Kaiowá e Guarani deixam de passar esse conhecimento para as novas gerações, na medida em que, para se erguer as casas de alvenaria, necessita-se de um conhecimento técnico que não é patrimônio coletivo. O caráter agravante se dá a partir da existência de projetos governamentais para a construção de casas populares no território indígena, desenvolvidos a partir de concepções de arquitetura destinadas aos projetos de habitações populares urbanas.

Uma das consequências disso é a perda da autonomia em campo fundamental da cultura, pois construir uma casa é uma das condições tradicionais indispensáveis para o casamento. Hoje, os assalariados, os com condições financeiras, contratam alguém para erguer sua casa de alvenaria, ou a recebem do governo. Mas, os velhos e os não escolarizados, ou não assalariados, continuam construindo, se não a moradia toda, pelo menos um módulo tradicional, onde instalam a cozinha ou uma varanda. Em lugares onde não há nenhuma

condição ambiental para retirar madeira e capim para a cobertura, constroem cubículos de alvenaria, absolutamente insalubres.

Vanildo Vera

Vanildo Vera participou da luta pela retomada da terra indígena conhecida como Passo Piraju, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, e lá permaneceu como professor. No início do curso recebia atendimento para elaboração de seus trabalhos nessa localidade. No relatório de visita à aldeia, a professora que o orientava registrou:

Conta que ganha R\$ 600,00 por um turno de aula, mas dá R\$ 240,00 para a merendeira... A sala só tem 11 mesinhas e 11 cadeiras, mas a Prefeitura promete mandar mais e não manda. Tem 28 alunos de pré-escola a 5º ano. Os pais mandam os filhos, de até 4 anos, para a escola, mas não são matriculados e ele diz que não sabe o que fazer. Orientei para que deixe-os à vontade, dê-lhes folhas de papel e lápis para que rabisquem desenhos, o nome, quando quiserem. Conta que o capitão... fez reunião com a comunidade para tirar o Vanildo da escola e recolocar o filho de 24 anos, que só tem 5ª série incompleta. A Prefeitura não aceitou, porque ele está respondendo processo na Justiça, pela morte dos dois policiais. Então Vanildo fica até o final do ano. (ROSSATO, 2007, fl. 1).

Esses desentendimentos fizeram com que o jovem professor retornasse para a aldeia Te'yikue no final de 2007, onde vive sua família, assumindo aulas de Educação Física em 2009. O jovem afirmava esperar desenvolver trabalho como professor e ter boa formação como alfabetizador. Acreditava que isso contribuiria para que fosse pesquisador e, conseqüentemente, para suas aulas. Assim, estaria contribuindo com a comunidade, a partir de seus conhecimentos, e que esses ajudariam a valorizar sua cultura. “Não penso só em dinheiro, quero ajudar minha comunidade”.

Ao voltar para a aldeia em que sua família vive, Vanildo demonstrava uma atitude acanhada perante o grupo de cursistas; em algumas situações, a partir do que escrevia, percebi que as relações de poder internas atribuíam um lugar frágil a esse professor. Por vezes, em suas manifestações, ficava claro que ele sentia falta da experiência que vivera na luta pela terra em Passo Piraju. Na aldeia Te'yikue ele pisava com cuidado no terreno definido por relações de poder consolidadas. No dossiê de acompanhamento de suas atividades, que corresponde à avaliação da vida do estudante no período do curso, escrevi: “Por suas conversas, percebo que sente falta da posição de destaque que assumia na outra escola, na medida em que na aldeia Te'yikue as relações se apresentam consolidadas, com outras pessoas nas funções que exigem e expressam liderança”.

Ao passar a assumir as aulas de Educação Física, na escola Nhandejára, frequentemente eu conversava com Vanildo, para que incorporasse os movimentos corporais, próprios da cultura Guarani e Kaiowá, em suas aulas, como o *sambo*, o *guachiré*, as caminhadas, natação na lagoa, movimentos de caça, etc.

Entretanto, ministrando aulas de Educação Física, de acordo com o que está previsto na grade horária de forma geral, isto é, aulas de cinquenta minutos que são intercaladas na carga horária semanal, Vanildo não conseguiu vencer a barreira do tempo e da prática instaurada. As aulas acabavam, fundamentalmente, em jogos com utilização de bolas de couro, muito apreciados entre os Kaiowá e Guarani.

A partir das reflexões propiciadas pelos conteúdos e atividades no Ára Verá, ele apresentou trabalho no III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, promovido pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, em setembro de 2009, em Campo Grande. No resumo enviado para o Seminário, Vanildo afirma:

No Curso em Nível Médio para a Formação de professores Guarani e Kaiowá “Ára Verá” na etapa de janeiro de 2009, nós estudamos a respeito de alfabetização e políticas linguísticas. Em uma oficina de Alfabetização e Letramento, com a Professora Eunice de Paula e o Professor Luiz Gouvea, junto com os professores Guarani e Kaiowá e a equipe de formadores do Ára Verá discutimos o que precisa ser feito para que as línguas indígenas sejam mantidas. Pensamos que as comunidades precisam reivindicar e priorizar o ensino bilíngüe conforme está na lei, e o Estado tem que ter planejamento linguístico para fazer com que essa educação bilíngüe aconteça. As nossas crianças indígenas precisam estudar para recuperar a memória das nossas comunidades, suas histórias, crenças e tradições.

O ensino da língua indígena fica prejudicado porque as línguas são discriminadas e não contam com uma política de valorização. Para colocar em prática o ensino bilíngüe deve haver apoio institucional externo e interno e governamental nos vários níveis (municipal, estadual ou federal), não governamental, universitário e religioso.

Os falantes da língua precisam se valorizar e serem valorizados, para que ela passe para as novas gerações. Minha comunidade indígena precisa falar sua língua Guarani onde estiver, para que ela não se perca: na aldeia ou na cidade, ela deve ser falada todos os dias, valorizando-a e ensinando-a para os seus filhos. Todas as línguas são perfeitas.

Nós professores indígenas precisamos registrar agora para publicações, para garantir que as futuras gerações possam ter acesso a ela. Os professores também têm que prestar atenção na forma como ensina na sala de aula.

Nós pensamos que os professores indígenas precisam gravar nossos diálogos, histórias, canções, tudo que estiver ao nosso alcance. Nós sabemos escrever bem em nossas línguas e poderíamos criar páginas na internet em nossa língua. Isso ajudaria nossas crianças e jovens a fazer uso espontâneo da língua falada e escrita. Podemos ainda, preparar textos, DVDs, dicionários, materiais didáticos usando as novas tecnologias para a documentação.

Porém, para isso, é necessário que se disponibilize recursos e haja um programa de valorização das línguas indígenas. Esse programa deveria garantir que nos municípios em que houver uma determinada população indígena, que a língua dessa população seja ensinada também nas escolas não indígenas⁴¹. (VERA, 2009).

As preocupações manifestadas por esse jovem professor são o resultado da experiência provocada em sua formação, dentro de um curso específico para a formação de professores guarani e kaiowá. Elas não aconteceriam se ele estivesse frequentando um curso não específico, na medida em que essas temáticas não são consideradas conteúdos formais nas escolas não indígenas. No curso específico, são introduzidas a partir de um dos eixos temáticos selecionados pelos próprios integrantes dessas etnias, que é a língua. Quando combinadas com as preocupações vivenciadas pelos integrantes do povo guarani e kaiowá, esses conteúdos favorecem reflexões valiosas. A partir dos estudos, o jovem professor conseguiu fazer projeções sobre uma política linguística que contemple as necessidades dos falantes da língua guarani.

Kunumi Kusua Rendy

Assim como Vanildo, *Kunumi Kusua Rendy* foi professor na aldeia Passo Piraju, no período de 2002 a 2005. Depois disso passou por um período em que foi trabalhar em uma usina de cana de açúcar e exercia a função de vigia de turma. Em 19 de fevereiro de 2007 ele foi convocado, e essa é a expressão que ele utiliza, a lecionar na escola Ñandejára Pólo da aldeia Te'yikue, para o 4º ano, com 54 alunos.

Em suas palavras:

A comunidade, através da liderança foi atrás de mim, para ensinar as crianças. É a minha responsabilidade. Através disso, estou trabalhando com a comunidade, junto com a liderança.

O Ára Verá me ajudou muito pelo conhecimento que me incentivou a levar essa visão ampla, ajudar minha comunidade. Hoje sinto orgulho de ser professor, essa é uma experiência que me enriqueceu.

Na vida cotidiana penso me formar, garantindo estudar, aprendendo e escrevendo, fortalecendo meu interesse para o futuro, para ampliar a formação. (CURSO..., 2010).

Em janeiro de 2007, durante etapa de formação, em avaliação sobre um dia de estudos, expressava:

No dia de hoje o curso foi muito bom. No primeiro momento nosso colega apresentou, de manhã, uma reza; é para não acontecer nada para atrapalhar .

⁴¹ O texto original passou por revisão da língua portuguesa, a pedido do professor.

Também o professor Fábio do Panambizinho teve presença naquele momento.[...] Eu contei, também para alunos e professores, a história que Eliel foi meu primeiro professor na minha aldeia. [...] O professor Rogério falou sobre os idosos: os idosos são os antropólogos para a nossa família... Na minha avaliação foi muito bom, nós fizemos guachiré, todos os professores ajuntaram. ... A responsabilidade de cada um vai aprendendo, nunca desiste. Ainda não entende [entendo] nada, por isso quero aprender mais. (CURSO..., 2010).

Tomando seus estudos como responsabilidade, *Kunumi Kusua Rendy* se empenhou em todos os momentos. Ao final do curso manifestou o desejo de fazer monografia registrando a história dos fóruns promovidos na aldeia. Esse projeto revelou-se uma empreitada que exigiria demais do jovem professor, por ter que recorrer às fontes escritas, como relatórios, fotografias, vídeos e, também, a entrevistas.

Posteriormente, resolveu elaborar monografia fazendo uma narrativa sobre sua experiência como alfabetizador. Deu-lhe o título “Processos de ensino-aprendizagem na escola indígena. A experiência de um professor kaiowá como alfabetizador”. Nela conta que iniciou sua carreira de professor aos 16 anos de idade, na terra indígena Passo Piraju, começando com uma turma de 25 alunos jovens e adultos.

Diz ele que, em fevereiro de 2005, fizeram retomada da terra ao lado da escola, com área de 40 hectares:

“Retomamos com 158 pessoas, crianças e adultos. Tivemos grandes brigas com jagunços de fazendeiros; quase mataram nosso companheiro de luta ... e nosso cacique... Conseguimos vencer o fazendeiro, através da liminar da Justiça. Permanecemos nessa área onde nós retomamos a terra, mas antes de nós fazer a retomada de terra eu era escritor da comunidade. A minha primeira participação dentro da comunidade era que eu sempre era o primeiro chamado para por minha idéia e fazer relatório ou fazer documento. Comunidade queria que eu levasse à frente esse assunto de liderança e permanecesse sempre nesse lugar”. (SOUZA, 2010).

Mas seu contrato com a Prefeitura terminou e ele teve que voltar para sua aldeia. Em 2006, até o mês de outubro, ele exerceu a função de auxiliar de *cabeçante*. *Cabeçante* é o nome dado ao homem que exerce a função similar à de empreiteiro, ou “gato”, nas aldeias, ou seja, aquele que reúne os trabalhadores sob sua responsabilidade.

Em sua monografia, ele conta como foi essa experiência:

algumas pessoas era durão, falava palavrão, xingava outras, jogava brincadeira de mal gosto. Eu tive que levar paciência nas pessoas, para poder conquistar e ter confiança em mim, mas eles eram de 20 a 38 anos de idade e eles freqüentava[m] frio e chuva e calor [...] Durante 90 dias observei que o serviço é muito pesado, muito cansativo e muito demorado. Muito serviço para ganhar 900 ou 1500 reais. As pessoas chegam na aldeia, paga conta no

supermercado e fica com um restinho de dinheiro para poder comprar alguma coisa particular. (SOUZA, 2010).

Sobre o objetivo do tema escolhido, ele explicava:

Pretendo compreender o processo de aprendizagem das crianças, desenvolvendo o trabalho de alfabetização. E quero analisar o desempenho nas atividades e compreender os avanços e as dificuldades. Assim, eu posso registrar todas as observações do que considero uma prática de ensino e sobre a aprendizagem dos meus alunos.

Essa reflexão nasce da observação fora e dentro da sala de aula. O trabalho do professor exige continuidade e deve ser a base para a mudança ou fortalecimento da prática do dia a dia da escola, por isso acho que registrar minha experiência é bom. (SOUZA, 2010).

O professor inclui, também, informações sobre suas visitas às famílias dos estudantes, revelando uma experiência pedagógica em que o processo de ensino-aprendizagem diz respeito ao contexto vivido por aquele e esses, fortemente ligado ao momento histórico em que vivem.

Os temas que selecionou para suas aulas foram *kokue* (roça), a língua antiga, a localização da aldeia, alimentos tradicionais. O tema *roça* foi planejado pelo professor com o título “*Ava ha kokue*” (o Kaiowá e a roça). *Ava* é a palavra utilizada pelos Guarani e Kaiowá para se referirem àqueles que consideram como ser humano verdadeiro: os integrantes de seu povo.

Nesse tema, a abordagem que fez com seus estudantes foi: quem tem roça e quem não tem, revelando a preocupação com a sustentabilidade. Algumas famílias não têm mais roças. A pergunta seguinte, na abordagem, foi: por que não têm roça? A qual alguns responderam: porque meu pai depende do salário que ganha na usina. Por que é importante ter roça? Porque isso fortalece nossa independência da usina no decorrer do tempo.

O jovem professor utilizou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) e as anotações das formações pedagógicas das quais participava como fontes bibliográficas, tanto para formular seus objetivos, quanto para refletir sobre o que significa a educação escolar indígena. Para a síntese de sua prática de ensino, ele trouxe reflexões sobre as dificuldades encontradas para alfabetizar as crianças, que estão ligadas, fundamentalmente, a uma experiência de oralidade. Por vezes, em sua monografia, surgem narrativas dos problemas familiares que as crianças, seus estudantes, vivem.

O jovem, que iniciou sua carreira como professor aos 16 anos de idade, emerge, aos 22, como um educador pleno, capaz de fazer reflexões sobre o contexto histórico de vida de seu povo e, a partir dele, formular estratégias pedagógicas para a formação das crianças.

Chamirĩ Rendy e Chamirĩ Jeguaka Poty Moyendy'í

No início das atividades na formação de professores, acompanhei, também, a professora *Chamirĩ Rendy*, Kaiowá, nascida em 1989. Nossa convivência foi curta, porque engravidou e acabou desistindo de ser professora, o que comprometeu a continuidade de sua formação.

Além dos jovens, acompanhei também a professora *Chamirĩ Jeguaka Poty Moyendy'í*. Nascida em 1978, em uma fase de vida diferente dos jovens que trago para essa narrativa, por ter filhos jovens, *Chamirĩ Jeguaka Poty Moyendy'í* foi sempre uma referência para os demais, por seus conhecimentos acumulados e por sua habilidade de escrever nas línguas guarani e português.

5.2 Atando os nós

“Digamos, portanto, que o homem é um processo.
Precisamente, o processo de seus atos”.
(GRAMSCI, 1995, p.38).

A educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, constitui um dos campos escolhidos pelos Kaiowá e Guarani para desenvolver estratégias que reforcem a visibilidade étnica e, ao mesmo tempo, ter acesso aos conhecimentos da sociedade brasileira. Este campo está relacionado à valorização dada ao conhecimento, por este povo, à distinção que é conferida à habilidade para falar bem, à capacidade de ponderação para dar conselhos, que somente o indivíduo de uma grande vivência tem. Esses são elementos que fazem parte da experiência educativa.

Nesta perspectiva, são os jovens aqueles que se colocam de forma mais intensa nas áreas culturais fronteiriças. Eles assumem perante seu povo uma nova responsabilidade, dada pelo estatuto de professores. Se tradicionalmente a responsabilidade de educação era dos mais velhos e os caciques eram, inclusive, aqueles que tinham uma habilidade maior para falar, para dar conselhos, para influenciar positivamente na resolução de conflitos, esta configuração social muda naquelas áreas em que a cultura está mais permeável aos contatos interétnicos.

Nesse sentido, é necessário considerar as questões sobre território, trabalho e educação, na medida em que a falta de terra tem gerado as dificuldades para a reprodução do modo de vida indígena, levando a que os jovens dessas etnias busquem novas formas de trabalho e a educação, nesse sentido, ganha novas perspectivas.

Vários professores, estudantes do Ára Verá e do Teko Arandu, se situam entre os que correm risco de perderem suas salas de aula, por diversos motivos, que vão desde o conflito com segmentos da comunidade até divergências políticas com grupos externos e se vêm forçados a voltar ao trabalho nos canaviais. O inverso também acontece: alguém que está atualmente em sala de aula, como professor, mas já trabalhou nas usinas.

Os depoimentos dessas pessoas sempre revelam a dura realidade desse trabalho e falam das longas jornadas, dos alimentos em condições ruins, que muitas vezes azedam a marmitta, da diferença de remuneração entre trabalhadores índios e brancos, das péssimas instalações do local de hospedagem, da ausência de suas famílias⁴².

Os depoimentos das pessoas das famílias também enfatizam estas informações e ainda retratam a dificuldade de ficar por longos períodos sem o membro família, que permanece ausente, às vezes por até setenta dias, nas usinas em outras localidades.

Estima-se que existam, atualmente, cerca de 7.000 índios kaiowá e guarani trabalhando nas usinas de açúcar e álcool. O contingente de trabalhadores na usina é sempre mediado pelo capitão da aldeia. A faixa etária vai de 14 a 45 anos; ainda que sem dados estatísticos oficiais, a observação e relatos permitem afirmar que são principalmente os jovens que se integram ao grupo de trabalhadores. Menores de 18 anos, inclusive aqueles que estão na faixa entre 14 e 16 anos, utilizam de documentos falsos para se integrarem a esse trabalho⁴³.

A ausência de documentos também é um fato comum nas aldeias, o que leva pais a declarem que seus filhos têm mais idade que de fato tenham na ocasião de fazerem sua matrícula⁴⁴. Isso envolve várias situações: ir para a escola mais cedo, receber benefícios sociais, começar a trabalhar mais cedo.

Não é possível afirmar que os agentes externos ligados ao aliciamento de trabalhadores para o corte de cana desconheçam este fato. As consequências disso estão ligadas a vários fatores, como a descontinuidade do *ñhande reko*: os jovens não aprendem com seus pais a fazer roça, mesmo naquelas circunstâncias em que ainda existem terras para plantar; também não dão continuidade aos estudos; ficam longe de suas famílias e sujeitos à exploração na relação de trabalho. Entretanto, em uma perspectiva orientada pelo fato de que

⁴² Estes são depoimentos orais por ocasião do desenvolvimento de conteúdos de Ciências Sociais no curso “Teko Arandu”, que teve o objetivo de discutir o trabalho nos canaviais, em julho de 2007; os estudantes do Teko Arandu também realizaram pesquisas em suas aldeias, que reforçam estes relatos orais.

⁴³ Dados do CIMI.

⁴⁴ Presenciei o caso de duas crianças em sala de primeiro ano que, visivelmente, não tinham a idade de sete anos que seus documentos indicavam.

para os pais, essa idade é a de começar a buscar os próprios recursos, não há maiores restrições para a inserção nessa forma de trabalho.

Aparentemente, esse trabalho não tem diminuído a dependência dos Guarani e Kaiowá em relação aos programas de distribuição de rendas que chegam às aldeias, especialmente o de distribuição de cestas básicas. É comum o salário obtido na usina ser todo gasto no período em que o trabalhador permanece no trabalho; o que sobra, quando volta para casa, fica nos mercados da cidade. É comum, também, chegarem juntos, o ônibus que traz os trabalhadores da usina e o veículo que traz produtos industrializados: bebidas alcoólicas, óculos de sol e equipamentos eletrônicos.

Por vezes, ouvi os professores indígenas se referindo ao dono de um mercado como “patrão”; perguntei por que chamavam o dono de mercado assim, já que não trabalhavam para ele. A resposta não esclareceu minha dúvida e fiquei sabendo, depois, que patrão é aquele com o qual o índio tem uma relação de troca; no caso do dono do mercado, há um acordo para comprar neste estabelecimento com exclusividade, deixando com o dono seu cartão do banco para o débito da conta no dia do pagamento.

É comum também, no dia do pagamento dos benefícios sociais, os donos de estabelecimentos comerciais irem para as aldeias com veículos e trazerem os indígenas para as cidades, levando-os às agências bancárias. Recebido o pagamento, o roteiro seguinte é ir até o local para as compras, principalmente supermercados.

Não existe um estudo para avaliar o volume financeiro que movimenta a economia nos municípios que contam com trabalhadores indígenas, mas é possível observar o que acontece com a saída desses trabalhadores das aldeias.

Outro aspecto das relações sociais conflitantes se expressa através das mães, idosos e professores que atribuem o aumento da violência à ausência do pai. Dizem as mães, quando falam desses assuntos, que não têm a mesma autoridade do pai e não conseguem direcionar o comportamento do filho ou da filha. Com o pai ausente, sentem-se impotentes para impor regras de comportamento aos filhos jovens.

Essas ausências incidem, ainda, para a separação dos casais e, de novo, chegamos a outro aspecto relacionado às crianças. Quando os casais se separam, é regra não levarem os filhos de outro casamento para o próximo; ficam, nesse caso com os avôs, ou com tios. São os “guaxos”, filhos adotivos, comuns à cultura guarani e kaiowá.⁴⁵

⁴⁵ Sobre os *guaxos* na cultura guarani, ver Pimentel (2006).

Sem ter lugar definido no grupo social, sujeitos à margem, ainda que o sistema guarani e kaiowá tente incorporá-los, guaxos ocupam um lugar subalterno nas famílias. São os encarregados dos trabalhos mais difíceis e os que não recebem privilégio social. São os abandonados em um sistema em que os aspectos fundantes são a parentela (*te'úi*) e o caminhar (*oguatá*). Assim que conseguem se manter, deixam as famílias que os criam; assim que têm idade para ir para as usinas, portanto, seguem esse caminho⁴⁶.

No caso dos homens casados que vão para as usinas, é comum acontecer novos relacionamentos e, nesse caso, as mulheres que ficam sem seus maridos recorrerem aos programas sociais, se auto-atribuindo condição de viúvas. Entretanto, esse não pode ser considerado o fator maior no caso do rompimento das relações conjugais. Pereira (2004) avalia que os Kaiowá estabelecem três ou quatro relações matrimoniais ao longo da vida.

Nesta circunstância, também a responsabilidade atribuída à escola e ao professor na educação da criança e do jovem é grande. A família, em alguma medida, com a chegada da escola, se coloca em posições ambíguas: ora entende que a escola acaba reforçando as práticas consideradas desapropriadas, para o modo de ser guarani, ora entende que à escola cabe educar e resolver os problemas, para os quais a própria família não tem mais os referenciais.

Os professores se queixam dessa posição ambígua em que são cobrados a exercerem o papel que entendem ser da família. De toda forma, essa situação também remete ao princípio educativo presente nas aldeias e nas escolas guarani e kaiowá. Um tema sempre recorrente nas falas e nos trabalhos dos professores que fazem o curso *Ára Verá* é a importância da roça (*kokue*) para a manutenção das famílias. Entendem, em outras palavras, que a família deve ser uma unidade produtiva e a sustentabilidade pode ser assegurada a partir dessa prática, que faz parte da cultura. Rolindo Vera, o jovem professor desaparecido na ação de retomada da terra na qual seu grupo familiar vivera no passado, relatou uma ação desenvolvida com as crianças de sua sala de aula, quarto ano, em que o objetivo era o plantio de alimentos em roças e hortas. Relatou, também, a iniciativa da comunidade em fazer roças para aquelas famílias cujos pais estão nas usinas por longos períodos. Dizem que isso é necessário, por ter época certa para plantar e, se nesse período o homem está ausente, ao voltar para casa não vai ter o necessário para alimentar a família.

Na aldeia Te'yíkue, as aulas de produção orgânica de alimentos fazem parte da grade curricular e uma das propostas é o acompanhamento do projeto “roça nos quintais”. Edimar Araujo, jovem professor que integra o grupo de estudantes do curso “*Ára Verá*” e que se

⁴⁶ Pimentel (2006) analisa, dentro dos casos de suicídio, qual é a parcela de casos representados por guaxos.

formou no ensino médio na referida aldeia, compõe o quadro de professores ligados a esse projeto. A escola Nhandejara, nessa aldeia, desenvolve projetos de sustentabilidade em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco e uma das ações que vem sendo desenvolvida é o viveiro de mudas, implantado há cerca de doze anos, que atualmente conta com cerca de 100 mil mudas de espécies nativas.

Por outro lado, há uma valorização crescente do trabalho intelectual, ou daquele “que não tem que pegar no cabo da enxada”. Essas concepções são relatadas, em tom de denúncia, em relação aos professores que não só não querem mais ter roças, como têm a expectativa que seus filhos não precisem depender dessa forma de produção.

O professor indígena é, entretanto, cada vez mais chamado para exercer o papel de articulador dos conhecimentos externos e da cultura indígena. Tem, ainda, que responder, em regime de urgência, aos desafios colocados pelo atual momento histórico: garantir a sustentabilidade, unindo novas tecnologias e conhecimentos tradicionais e estabelecer estratégias políticas para garantir direitos, como o direito ao território e à educação formal. Deve, ainda, ser capacitado para o acesso aos recursos para o desenvolvendo de projetos, estabelecendo parcerias eficazes entre a comunidade e possíveis aliados. Deve, ainda, se envolver na luta para a retomada dos territórios ancestrais ocupados por fazendeiros.

É possível perguntar, então, sobre o projeto educativo que se constrói nas escolas indígenas guarani e kaiowá e como ele é construído. As compreensões aqui se dividem: há aquelas que entendem que a “escola tem que preparar o aluno para competir no mercado de trabalho”, como a fala de um professor da escola da aldeia de Dourados enfatizou por ocasião da conferência local de educação escolar indígena e que demonstra uma clara vertente neoliberal, própria da proximidade com o espaço urbano que a referida aldeia vivencia; há, também, os que entendem que a escola indígena pode ser reinventada, não necessitando reproduzir o modelo de escola e de educação que a sociedade branca vivencia, na medida em que a própria legislação garante às populações indígenas essa possibilidade. Não se sabe muito bem como traduzir, na prática, esse modelo chamado diferenciado, mas o direito a isso está garantido. Para Melià, é preciso ver “as pedagogias indígenas como patrimônio da humanidade, que propõem soluções para problemas educativos que não encontramos em outros sistemas (apud Nascimento, 2004, p. 138).

Em 1991, os professores índios, já integrados ao Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, se manifestavam:

[...] Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos,... com professores do nosso próprio povo, que falam a língua [...] ” “A

comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na nossa escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores”. “A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações”. “Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]. (Documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani/1991, apud ROSSATO, 2002, p.75).

A adesão do professor a esta ou aquela compreensão está relacionada à trajetória de sua própria formação. Muitos professores passaram pelas escolas nas cidades e a formação superior em cursos pagos pela FUNAI em faculdades particulares. A exceção é dada em relação aos professores formados pelo curso em nível médio Ára Verá e que atualmente estão cursando o Teko Arandu. É no contexto dessa proposta pedagógica que são informados a respeito dos pressupostos epistemológicos e jurídicos relacionados à educação escolar indígena. As avaliações que os professores fazem indicam isso, retratando a importância de que a formação de professores indígenas considere o currículo diferenciado que a educação escolar indígena exige e a abrangência política desta proposta pedagógica.

Os professores que atuam em escolas cujas direções lhes dão essa autonomia, levam caciques para as salas de aula, ou levam as crianças de suas salas até a casa destes, buscando, dessa maneira, tornar os conhecimentos tradicionais parte dos componentes curriculares. Ainda, orientados por professores que integram o grupo de formadores, articulam seus planos de aula às pesquisas, cujas temáticas envolvem os conhecimentos tradicionais. Essa metodologia, entretanto, deve ser resultado de um processo de negociação com as famílias, que nem sempre compreende o princípio pedagógico que lhe é inerente.

Neste sentido, a gestão escolar indígena autônoma também é um componente importante na efetivação de um projeto de educação indígena diferenciado. Em Mato Grosso do Sul, a maior parte das escolas nas aldeias guarani e kaiowá ainda não conta com coordenação e direção indígenas e, enquanto extensões de escolas nas cidades se reportam aos coordenadores e diretores não índios dessas escolas. Poucos entre estes compreendem a especificidade das aldeias. Segundo Nascimento, a escola indígena é, ainda, um espaço de contradições, onde se vive relações de conflito e negociação com o saber ocidental. Quanto às

secretarias municipais, essas avaliam que se viram frente a uma nova área, para a qual não tinham investimento para a formação apropriada e, mesmo em termos de pesquisa, as produções sobre o tema são recentes. (NASCIMENTO, 2004).

Gramsci também pode auxiliar essa compreensão:

A escola, com seu ensino, luta contra o folclore, com todas as suas sedimentações tradicionais de concepções de mundo, para difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência das leis da natureza como sendo algo objetivo e rebelde, mas às quais é necessário adaptar-se a fim de poder dominá-las, e das leis civis e estatais, que são um produto da atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser transformadas pelo homem, visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação da natureza, isto é, de modo a facilitar seu trabalho, que é a forma própria do homem de participar da vida da natureza, a fim de transformá-la e socializá-la sempre mais profundamente e extensamente.” (GRAMSCI, apud MANACORDA, 1990. p. 243).

Complementando essa idéia, no Caderno 16, pode-se ler:

A "natureza" do homem é o conjunto das relações sociais, que determina uma consciência historicamente definida; só esta consciência pode indicar o que é "natural" ou "contra a natureza". Além disso, o conjunto das relações sociais é contraditório a cada momento e está em contínuo desenvolvimento, de modo que a "natureza" do homem não é algo homogêneo para todos os homens em todos os tempos [...] Constatado que, sendo contraditório o conjunto das relações sociais, não pode deixar de ser contraditória a consciência dos homens, põe-se o problema de como se manifesta tal contradição e de como se pode obter progressivamente a unificação: manifesta em todo o corpo social com a existência de consciências históricas de grupo (com a existência de estratificações correspondentes a fases diversas do desenvolvimento da civilização e com antíteses nos grupos que correspondem a um mesmo nível histórico) e [como] se manifesta nos indivíduos particulares como reflexo de uma tal desagregação "vertical e horizontal". Nos grupos subalternos, por causa da ausência de autonomia na iniciativa histórica, a desagregação é mais grave e é mais forte a luta para se libertarem dos princípios impostos e não propostos, para obter uma consciência histórica autônoma [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Ao formular esses princípios, o que o autor tinha em mente era lutar contra o princípio da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, da duplicidade de escolas destinadas às classes sociais diferenciadas, das quais somente uma, a daqueles que tinham poder, sairia apta

ao trabalho intelectual; sua proposta era construir uma escola que formasse o indivíduo para agir e pensar dentro de um contexto social, em benefício coletivo, ou seja, para a práxis.

Nesse contexto, ocorrem a valorização do conhecimento científico e a compreensão da necessidade da disciplina para a formação do caráter adequado aos princípios da formação de uma sociedade mais justa e igualitária, fundamentada no trabalho.

Entretanto, Gramsci, por diversas vezes menciona em seus escritos, a importância da construção de uma escola para a vida; por outro lado “é toda a tradição cultural, que vive também especialmente fora da escola, que, em um dado ambiente, produz tais consequências...”. (apud MANACORDA, 1990, p. 249).

Gramsci também oferece uma caracterização da educação historicista do jovem que “mergulhou na história, adquiriu uma intuição histórica do mundo e da vida, que se converte em uma segunda natureza, quase uma espontaneidade...”. (apud MANACORDA, 1990, p.248).

Neste sentido, a educação se apresenta como base para a construção de uma consciência histórica, do ser e estar no mundo, com significados diferenciados. Para os Guarani e Kaiowá, ser e estar no mundo obviamente tem um significado diferente que para os Xavante, ou os Tapirapé. Transmitir esses significados é a tarefa do professor e é nesse sentido que Gramsci valoriza a sua ação. Ao mesmo tempo, toda a sociedade deve construir um aparato onde a educação não se restrinja à escola. E no caso dos povos indígenas, os ritos e mitos adquirem importância para que os jovens se incluam nas experiências culturais próprias.

[...] uma compreensão das sociedades e culturas indígenas não pode passar sem uma reflexão e recuperação críticas de sua dimensão histórica. Caminhando contra o senso comum, que sempre focaliza os indígenas como relíquias vivas de formas passadas de humanidade, a proposta aqui é considerá-los como sujeitos históricos plenos. O que significa que devem ser inseridos em eixos espaço-temporais e relacionados a conjuntos específicos de atores, com valores e estratégias sociais bem determinados. (OLIVEIRA FILHO, 1999).

Pensando a respeito dos jovens professores enquanto capazes de se constituírem em conjunto específico de sujeitos entre os Guarani e Kaiowá, os considero como grupo social cuja experiência pode ser referência para entender o processo de mudança e ao mesmo tempo de resistência cultural.

Em distintos períodos históricos no Brasil, grupos de jovens se apresentaram com propostas combatidas pelas gerações adultas, projetos que pareciam se chocar com os planos

hegemônicos da sociedade, mas se constituíram como portadores de novas experiências, mais adequadas aos tempos históricos vivenciados. (CACCIA-BAVA; COSTA, 2004).

Os movimentos juvenis são portadores de conflitos. Em tempos de mudança, os jovens se constituem em mediadores de experiências históricas. Descobrir a história nesse processo, a partir do conhecimento nela presente é o desafio para os jovens que conseguem, na presença da geração anterior, formar uma consciência histórica que dê conta de superar os desafios do presente, construindo uma ponte para o futuro.

Nessa experiência, a grande aventura pedagógica que os povos indígenas buscam construir, são as pontes entre os saberes do passado e as possibilidades do futuro. Com base nestes princípios, os jovens guarani e kaiowá buscam ao desafio de se formar e serem formadores, atuando como professores e se envolvendo nos projetos de seu povo. Na educação dos jovens que vivem nos entretempos, o direito à diversidade aparece como grande conquista contemporânea. Neste contexto, os jovens indígenas podem ser considerados categoria social contemporânea, por serem os que assumem a reflexão e a prática pedagógica dentro da diversidade étnica.

Imagem 20. Aula de Ciências da Natureza. *Nhandesy* e mulheres jovens observam lâminas em microscópios. 2ª. Turma do curso Ára Verá [s/d].



Fonte: acervo do Ára Verá.

No Brasil, as transformações ocorridas nas últimas décadas ainda conservam fortes vieses de patrimonialismo e desigualdades sociais, presentes nas continuidades de práticas políticas arraigadas. O termo patrimonialismo se refere às relações de poder fundamentadas no patrimônio, privado ou coletivo. No Brasil, essas duas categorias, privado e coletivo, se cruzam, na medida em que possuir patrimônio privado é a chave para ter acesso ao patrimônio coletivo, a partir do qual se amplia o próprio patrimônio. O próprio termo patrimonial se circunscreve a uma determinada experiência histórica de hegemonia, que fica evidente a partir de referências linguísticas interligadas, expressas nos termos pátria, patriarca, patrimônio, patrimonial, patrão. Remetem àquelas experiências subordinadas aos sujeitos e grupos, cuja distinção, em relação aos demais, vem da capacidade de manipular recursos e pessoas.

As relações desenvolvidas a partir da lógica de apropriação de recursos reforçam acirradas disputas no campo político, nas quais os grupos subalternos têm pouco espaço para garantia de direitos fundamentais.

Existe uma compreensão corrente de que a sociedade brasileira é voltada para o futuro, mas com os pés firmemente presos no passado. A ligação com o passado, entretanto, não se dá em formas de valorização da memória, mas da continuidade de práticas instauradas em uma sociedade que não se orienta por práticas democráticas, mas com aquelas ligadas ao desconhecimento de direitos, que permitia a uma elite os mandos e desmandos sobre uma população analfabeta e sem projeto político. (SORJ, 2001).

Para os jovens indígenas, essa situação é crucial, porque essa concepção se liga a um determinado *ethos* de valorização da autoridade e das práticas instituídas, que se traduz em um comportamento individual tímido em relação a quem incorpora o poder.

Mesmo com esse passado, a partir do qual se formou uma sociedade civil organizada, mas desigual, a emergência dos chamados novos atores e instituições sociais contribuiu para os povos indígenas encontrarem espaços onde dar continuidade aos seus projetos.

Imagem 21. Movimento indígena em ato político em Campo Grande, MS.



Fonte: acervo do CIMI/Campo Grande, [s/d].

É importante lembrar que os povos indígenas convivem com processos de colonização que não são apenas marcas do passado. Eles continuam presentes. A colonização nunca foi tão forte quanto agora, o que implica em pensar a hegemonia nas relações entre sociedade, povos indígenas e grupos sociais. Em relação ao Brasil, assim como em relação aos demais países onde vivem os Guarani, as relações políticas e econômicas estão marcadas pela colonização. Ela não faz parte do passado. É presente e futuro. A colonização dos grupos guarani que conhecemos é um fato recente, datados da segunda metade do século XX.

A região onde vivem os Guarani e Kaiowá perdeu suas matas, de forma mais drástica, nos últimos vinte anos. A história indígena, da forma como os jovens a conhecem, se confunde com a história colonial, porque a referência para contar essa história ainda é a marca da colônia⁴⁷.

Esse é um processo análogo ao que atualmente é explicado pela globalização. A sociedade ocidental é uma sociedade de colonialidade, prática que ainda não se interrompeu na América Latina. O termo colonialidade é proveitoso para caracterizar a historicidade do

⁴⁷ Utilizo o conceito de colonialidade a partir de reflexões de **Bartomeu Melià**, em aula proferida no curso Etno-história dos povos Guarani-falantes. UFGD, Dourados, 23 de abril de 2010. INFORMAÇÃO verbal.

presente e fazer a distinção entre a colonização a partir da Europa e a relação hegemônica que as sociedades fundamentadas no estado têm em relação às demais. (BOURDIEU, 2006).

Um dos exemplos dessa colonialidade é o da relação das sociedades fundamentadas no Estado com as sociedades indígenas, no que toca aos seus conhecimentos. Aquelas sociedades que baseiam seus conhecimentos na visão de ciência, tal como se constituiu no século XIX, qualificaram os conhecimentos indígenas enquanto mito ou, quanto muito, como conhecimento de senso comum. Entretanto, existem muitos medicamentos, assim como plantas utilizadas para a produção de cosméticos, que foram patenteados a partir dos conhecimentos tradicionais propiciados por povos indígenas. Tendo como exemplo os contraceptivos e abortivos, esses conhecimentos, em nível local, ganham uma dimensão de poder nas relações de gênero e de geração. Ao serem patenteados, tornam-se mercadorias. A relação que se estabelece a partir daí é dimensionada pela técnica e mercado, não mais pelo conhecimento transmitido de geração a geração⁴⁸.

Eliel Benites (2011) estudante do curso de licenciatura indígena Teko Arandu e diretor na escola de ensino médio da Aldeia Te'iykue, manifesta a seguinte compreensão a esse respeito:

Os conhecimentos construídos a partir das lógicas ocidentais carregam características de sobreposição aos outros conhecimentos, a partir do conceito da verdade unilateral e subjuga-o, assim os impactos com os outros conhecimentos tradicionais, principalmente nos Guarani Kaiowá, causam desprezo pelos seus próprios conhecimentos tradicionais. Conseqüentemente, a degradação do seu mundo que é a parte vital na construção e a manutenção da sua identidade como povo. (BENITES, Eliel, 201, p.5).

As relações de mercado invadem esses espaços. Essa não é uma relação de interculturalidade, mas de colonialidade. Quando o movimento indígena, integrando em uma só e mesma luta homens e mulheres, de idade avançada e aqueles e aquelas que são jovens, carregando suas crianças, vão às ruas levar suas manifestações, a sociedade brasileira não se coloca ao seu lado, exceto poucas instituições que não a representam de forma majoritária.

Também o conhecimento produzido a respeito dos Guarani é exemplo de colonialidade. Os jovens escolarizados entre esse povo, a exemplo dos professores, passam a mediar seus conhecimentos próprios, adquiridos no grupo a partir da experiência e da

⁴⁸ Melià também refletiu sobre a apropriação dos conhecimentos tradicionais por parte da sociedade hegemônica e deu o exemplo dos contraceptivos e abortivos. Aqui, faço uma abordagem sociológica das reflexões do autor, aproximando-a da análise desenvolvida. Melià, Bortomeu. Etno-história dos Guarani-falantes. Curso de extensão. UFGD, Dourados, 2010. INFORMAÇÃO verbal.

oralidade, com aqueles apreendidos nos livros. A heteroglosia, enquanto discurso do outro sobre mim, passa a mediar identidades pessoais e coletivas.

Esse aspecto ficou perceptível no trabalho de conclusão de curso de um jovem guarani, professor, que pesquisou a respeito da organização interna da aldeia Porto Lindo. Em alguns trechos, o jovem professor se expressa dessa forma:

Os Guarani Ñandeva vêem o seu mundo como uma região de matas, campos e rios como um território onde vivem segundo seu modo de ser e sua cultura milenar. Convivem com os problemas que os afetam, nem sempre estão em harmonia entre si.

[...]Os homens casam-se entre 16 a 18 anos, enquanto as mulheres podem casar-se a partir da segunda ou terceira menstruação, em geral entre 14 a 17 anos [...] Não há ritual específico para o casamento [...] cabendo aos pais do rapaz [...] falar com os pais da moça sobre o matrimônio. (ROCHA, 2010, p. 11).

Para narrar esses costumes, que evidentemente o professor conhece, ele cita um antropólogo e o site www.pib.socioambiental.org/p/povo/guarani-kaiowá.

A colonialidade também está representada na relação do Estado com os povos indígenas, e se expressa na negação de direitos constituídos e na permanência da tutela. Na sociedade brasileira, essa tutela e recusa em propiciar experiências constitutivas de autonomia também está presente na divisão social por idades de pertencimento, com a sociabilidade se construindo intragrupos e não intergrupos, sociabilidade esta experimentada através da racionalização das relações e da gestão do tempo de vivência das relações familiares. Em uma sociedade onde o controle do tempo é elemento constitutivo das relações, é sobre o tempo dedicado a vida em família que se expressa a colonialidade vivida no presente, em sua mais íntima e cotidiana expressão.

A sociabilidade entre os Guarani e Kaiowá é mediada pela relação entre as várias gerações, de forma que o grupo familiar é o referencial básico da experiência de vida. A partir da experiência familiar, e com o controle dessa instituição sobre o alargamento da sociabilidade, se efetivam as potencialidades dos jovens.

Nessa situação está presente um controle maior sobre a sociabilidade das mulheres jovens e um esforço para que os homens estabeleçam relações mais amplas, de cunho econômico, com outros grupos e localidades. Nessa dinâmica encontra-se a educação escolar, para aquelas famílias que têm pretensão de maior prestígio perante suas comunidades e o trabalho nas usinas, quando não existem alternativas que o supram, do ponto de vista econômico.

Este elemento parece nos fazer avançar em relação às proposições colocadas por Caccia-Bava e Costa (2004) que, em estudo sobre a presença dos jovens na história brasileira, trazem evidências do protagonismo da juventude brasileira, presente em diversos momentos históricos, durante o século XX. Dados que demonstram o vigor da presença dos jovens em momentos históricos diversos indicam questões metódicas que visam fundamentar novas análises sobre a presença do jovem na história brasileira. São elas:

Primeira: ao considerarmos o protagonismo juvenil e as desigualdades sociais registradas no Brasil (as mais marcantes do continente americano, nesse início de século XXI), é permitida a identificação dos jovens como categoria histórica e cultural, ou apenas como categoria social que deve submeter-se a controle estatal e à análise estatística?

Segunda: os jovens integrantes de partidos políticos, movimentos estudantis, movimentos étnicos, movimentos de moradores, associações filantrópicas, organizações religiosas e associações esportivas se reconhecem como sujeitos emergentes, com capacidade de intervir nas situações que congregam suas práticas?

Terceira: é possível produzir direitos dos jovens, entre os 15 e 24 anos de idade, para que não interrompam sua formação cultural, política e educacional básica, média e superior, já reconhecidas como direito constituído, para além dos espaços e direitos já conquistados em movimentos anteriores? (CACCIA-BAVA, COSTA, 2004, p.109).

Levantando estas questões, os autores sugerem que, se as respostas a essas questões forem afirmativas, surgiriam possibilidades de articulação de duas categorias sociais que têm sido constituídas de forma distinta no âmbito da ciência: adolescência e juventude:

...essa unidade construída poderia nos permitir conceber, a ambas, como aspectos de um mesmo processo formador das novas gerações. A primeira correspondendo a tudo o que significa desenvolvimento de potencialidades, e a segunda, a tudo que diga respeito à objetivação dessas potencialidades, sob a forma de afirmação cultural e política, em cada sociedade. (CACCIA-BAVA; COSTA, 2004, p.109/110).

Os autores se referem às políticas públicas, que segmentam as fases de vida, aqui entre adolescência e juventude. A partir desse critério, adolescentes e jovens são entendidos pela ciência como problema a ser enfrentado e não enquanto sujeitos a serem incluídos, a partir de suas próprias perspectivas. Quanto à categoria social de adolescência, que integra indivíduos de 12 a 17 anos de idade, existem direitos constituídos que expressam as interpretações do legislativo brasileiro, sem existirem instrumentos jurídicos que garantam direitos específicos para a juventude.

Em relação aos Guarani e Kaiowá, apresentamos dados que indicam respostas afirmativas às questões apontadas por Caccia-Bava e Costa (2004), se é possível identificar os jovens, entre esse povo, como categoria histórica e cultural. Consideramos que não se apresentam apenas como categoria social. É o que sugere a narrativa que faz a professora guarani, quando fala de um sonho que acalentava desde criança: “Nasci na aldeia Pirajuí no dia 26 de agosto no ano de 1982. Comecei a estudar com cinco anos e na 5ª série passei a estudar na cidade de Paranhos, quando tinha o sonho de trabalhar com crianças, e hoje realizei esse sonho”.

Comparecem também outros jovens que, ao expressarem suas identidades pessoais, o fazem com os traços e as cores guarani e kaiowá, em um mosaico que quem os conhece, reconhece facilmente:

“Tenho 22 anos e faço aniversário no dia onze de outubro de cada ano, sou signo de libra, altura 1,69, 61 kg, cabelo escuro, pele clara, olhos castanhos. Sou tímido, quieto, respeitoso e sincero, aquela pessoa preservada. Sou casado com uma mulher maravilhosa e tenho dois filhos, [uma menina] e o outro esta para nascer... Tenho um objetivo a cada manhã de adquirir mais conhecimento. A minha felicidade é completa quando estou com a minha família. A minha saudade é os meus pais morando longe de mim”.

“Tenho 23 anos, nascido e criado em Porto Lindo, da etnia Guarani Ñandeva. Casado, pai, com um filho. Sou muito brincalhão e muito determinado. Quando quero uma coisa, corro atrás de meus objetivos. Quando estou com folga, gosto de tocar violão, jogar futebol, cavalgar, e nos fins de semana gosto de pescar. O que detesto é a ignorância”.

“Tenho 25 anos, nascido na aldeia Arroio Korá, da etnia Guarani e Kaiowá. Sou simples, humilde e quieto. Sou mbo'ehara [professor]. Já trabalhei cinco anos como professor de crianças.”

“Sou uma pessoa que quer ser normal na frente de quem me vê, mas na verdade sou uma pessoa que sempre vive isolado por dentro de mim e no meio da minha família. Porque no meio da minha família ninguém me ajuda na minha dificuldade que as vezes tenho. Às vezes, enquanto fico triste e choro porque ninguém me ajuda, e fico mais triste e magoado quando todos na família ficam bêbados e minha mãe também quando fica bêbada me xinga e xinga minha esposa. Quando acontece isso dava vontade de eu sair e ir embora bem longe, mas por meio disso penso em meu trabalho e nos meus alunos que precisam de mim na escola.[...] Uma hora ou outra também penso em desistir de meu trabalho, do meu estudo e ir em busca da vida de hoje em dia e se atracar na bobagem. Eu me sentia feliz com meus amigos no campo de futebol, na roda de tereré e na casa do amigo. No meio de toda dificuldade que eu enfrento, sempre quem me dá força é a minha

esposa. Dando um pouco de esperança de que algum dia possa me formar e construir uma casa bem bonita”.

Os jovens que integram os movimentos étnicos entre seu povo se reconhecem como sujeitos coletivos e com capacidade de intervir nas situações às quais se integram ou para as quais são chamados. Assim se apresentam:

“Sou morador da terra tradicional indígena Lima Campo, município de Ponta Porã. Trabalho já há 4 anos como professor. Estou cursando magistério indígena específico e diferenciado Ára Verá. Gosto de lutar e defender o direito indígena, [sou] homem pensador, lutador, sofredor, alegre, feliz; choro, etc....”

“Tenho 21 anos. Trabalho na área de educação de primeiro a sexto ano e gosto muito do meu trabalho e também de ajudar a minha comunidade, da minha aldeia. Sou uma pessoa simpática e feliz e o meu sonho eu quero ser professor de história, porque eu quero conhecer tudo sobre a minha população indígena e escrever um livro sobre o meu povo e eu tenho certeza de que um dia eu posso realizar esse sonho de ser escritor sobre meu povo”.

“Sou da etnia kaiowá, tenho 22 anos de idade e trabalho para minha comunidade como educador”. Moro na aldeia desde o meu nascimento, sou uma pessoa muito tranqüila e feliz, gosto muito da minha família. Gosto de praticar esporte, tocar violão, ir na represa, passear na casa dos amigos. E sempre luto pelo bem da minha comunidade. Também sou cursista do Ára Verá e gosto muito de estudar. Com esse estudo realizarei o meu sonho de ser mais autoridade na minha comunidade.

Quanto a produzir direitos dos jovens entre 15 a 24 anos de idade, para que não interrompam sua formação, essa é uma questão que, no contexto étnico, ganha novos contornos.

Sorj (2001, p. 33), descrevendo processos da sociedade brasileira na contemporaneidade, estabelece a compreensão metódica de que a mesma é pouco hierárquica. Entendo que essa distinção vem de compreensões históricas de grupos distintos: para o grupo que detém a hegemonia, o esforço político necessário para mantê-la pode fazer parecer que a fragmentação e esgarçamento das relações presentes na sociedade se traduzem em negação da hierarquia. Esse fato se expressa na ausência de canais formais de produção e encaminhamentos de demandas públicas. Entretanto, para aqueles que vivem a condição de subalternidade, a ausência desses canais formais estabelece a hierarquia como componente que se expressa em cada momento, na família, na escola, no trabalho; em todas as relações:

nas relações de gênero, nas relações entre gerações, nas relações pedagógicas, nas relações econômicas. A relação hierárquica se traduz na disputa cotidiana por autoridade e poder, produzindo experiências de vulnerabilidade, insegurança e violência. A sociedade brasileira é extremamente hierárquica, carregada de uma hierarquia difusa, que se reflete na forma como os jovens organizam suas formas de sociabilidade, quer seja integrando-a em suas relações ou esgueirando-se dela.

O enfrentamento a esse poder difuso, que se traduz na subalternidade de grupos identificados como minorias, no qual se incluem os jovens, só é possível a partir dos movimentos sociais, que incorpora, em suas práticas de resistência, o questionamento da hierarquia e procura construir formas de empoderamento, no nível pessoal e coletivo.

Para Sorj (2004, p.39) é na escola que se constrói a experiência de igualdade. Segundo o autor, como no Brasil as sucessões de governos relegaram essa instituição ao abandono, esse componente da sociabilidade ficou fortemente comprometido. Ao fazer essa menção, o autor se baseia nas sociedades européias.

No Brasil, o sentimento de igualdade para com a juventude, que frequentemente não se obtém no grupo familiar, é buscado no grupo de iguais, ou seja, entre jovens. A dimensão de direitos, a partir da cidadania, também orienta percepções de alguns setores entre as aldeias indígenas, em Mato Grosso do Sul, principalmente daquelas mais próximas às cidades, como é o caso da Reserva Indígena Jaguapiru. Integram essa aldeia jovens estudantes que cursam Enfermagem, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, autoras de artigo denominado “A felicidade do adolescer”⁴⁹. Nessa publicação, as jovens descrevem a visão ligada à concepção de jovens-problemas, advinda da geração mais velha e de órgãos promotores de políticas públicas.

No desenvolvimento do projeto “A felicidade do adolescer: o adolescente conhecendo a si mesmo”, as estudantes promoveram reflexões sobre temas como AIDS, sexualidade, gravidez precoce, contraceptivos, tristezas, *bullying*, estereótipos físicos, idealização da beleza, pressão grupal, virgindade, junto a jovens estudantes do 6º ao 9º ano, na escola indígena Tengatui, localizada na aldeia Jaguapiru, reserva indígena de Dourados (MARTINS et al, 2010, p.243). A escolha desses temas demonstra a maneira pela qual se constrói a noção de direitos, a partir das concepções de saúde e direitos individuais, no horizonte no conceito de cidadania.

⁴⁹ *Tellus*, ano 10, n. 18, jan./jun. 2010

As autoras mencionam a compreensão de que tratar desses temas desagradava a pais e a professores indígenas, mas que julgavam necessário tratá-los, por estarem presentes no cotidiano dos jovens da atualidade. A questão que não colocam, ao optarem permanecer no limite da abordagem oferecido pela ciência, na área de saúde, refere-se ao motivo dos pais não quererem que estes temas sejam tratados no âmbito público.

Da mesma forma, os Guarani e Kaiowá adultos expressam essa compreensão quanto ao repertório de temas e ações desenvolvidas no contexto da Associação de Jovens Indígenas, AJI, resistindo ao processo de individualização que orienta essas práticas.

Entretanto, é possível considerar com Caccia-Bava que:

De um ponto de vista cultural e político, os jovens poderiam ser considerados nas sociedades latino-americanas, como grupos que têm a potencialidade de promover uma inversão da lógica dominante, resistindo à sua qualificação apenas como consumidores, que raramente são, ou à sua projeção como futuros trabalhadores, para assumirem, um dia, a condição de agente de relações contratuais mercantis e financeiras, no contexto da reprodução social. Poderiam ser considerados a partir de sua capacidade orgânica de se envolverem em práticas de resistência, mais que de rebeldia[...]. (CACCIA-BAVA, 2004, p. 45).

É na dimensão jurídico-legal, que se expressa em normas, mecanismos e estatutos, que oficialmente deveria ser estabelecido o ordenamento de práticas coletivas de proteção à juventude. Falar em proteção na forma mais ampla envolve a construção de mecanismos jurídicos institucionais que permitam a inclusão dos jovens em grupos sociais, nos quais possam desenvolver suas potencialidades. Dessa forma, ultrapassa-se a dimensão da individualidade e constituem-se espaços de ação coletiva.

Ainda que de forma intuitiva, através da consciência prática e do senso comum, os Guarani e Kaiowá mais velhos percebem os riscos que o individualismo coloca para o fortalecimento da dimensão coletiva e resistem a ele.

Em outra ponta, construindo resistências através de experiências históricas coletivas, temos o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá. Nessa dimensão, os jovens sentem falta dos mais velhos e procuram dimensionar suas ações a partir das práticas orientadas pelo que chamam de *nhande reko*, nosso modo de vida. Essa perspectiva ficou evidente em encontro realizado pela AJI, que aglutinou jovens indígenas de várias etnias na aldeia Jaguapire, reserva indígena de Dourados, em abril de 2010.

Em manifestação dirigida aos participantes, no fechamento do evento, o jovem guarani Waldemar Ortiz expressou que os organizadores deveriam ter convidado os caciques para participarem do Encontro. Essa manifestação por parte do professor articula-se à prática desenvolvida no contexto do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá e na *Aty Guasu*, em que os mais velhos têm lugar de destaque na sequência das atividades: cabe a eles proferir os rituais, através dos quais se garante a tranquilidade e a inspiração necessária ao bom andamento dos trabalhos.

Preferir dos mais velhos nesse contexto significa deixar de garantir que os encaminhamentos sejam validados no plano espiritual e, por conseguinte, que tenham efeito. A ação, do ponto de vista apenas individual, não se concretiza. Qualquer aspecto da vida é resolvido no plano espiritual e os caminhos para atingir esse plano devem ser percorridos a partir do conhecimento do *nhanderu*.

A questão metódica, que permite avançar nesta compreensão, diz respeito ao fato de que, para os jovens que integram povos indígenas, a efetivação de direitos se dá para além do espaço jurídico formal, e compreender esse aspecto significa estabelecer bases para concretizar uma expressão muito usada atualmente, que é a interculturalidade. Ainda que seja possível levantar a questão de que interculturalidade não é um caminho de mão-única, é possível afirmar que existem avanços na conquista do reconhecimento em relação à legitimidade do conhecimento indígena.

O avanço desse reconhecimento acontece também no espaço da educação escolar e da formação de professores guarani e kaiowá. Caccia-Bava (2004) se perguntava sobre a possibilidade de constituir direitos que considerassem as pessoas entre 15 a 24 anos de idade, garantindo-lhes que não interrompam seus processos de formação e que esses aconteçam de forma integrada, na dimensão cultural, política e educacional.

Em síntese, o esforço de análise empreendido nos capítulos 3 e 4 teve o objetivo de procurar demonstrar que a base epistemológica presente na concepção de educação escolar indígena tem o propósito de garantir aos povos indígenas o direito a educar suas crianças e jovens, segundo suas necessidades e concepções de mundo.

Essa é uma conquista que representa muito na atualidade e ela não se deu de forma aleatória: representa a concretização de experiências de luta e resistência empreendidas no movimento indígena e coloca a possibilidade histórica dos jovens indígenas serem reconhecidos como categoria social encarregada de trabalhar as práticas pedagógicas no âmbito da escola. Garantir o direito a experiências autônomas de educação representa adquirir o direito de promover aspectos educativos distintos daqueles empreendidos a partir do estado,

caracterizados pela fragmentação de áreas de conhecimento, conteúdos e desligados das experiências concretas de crianças e jovens.

Essa experiência histórica pretendida não é possível a partir de um só grupo, como afirma Gramsci (1995). Ela se concretiza a partir do projeto de toda uma sociedade. O bom senso dos mais velhos, informados pela cultura, se revela na reivindicação do controle dos aspectos pedagógicos produzidos a partir da escola. Eles querem se fazer presentes na seleção de conteúdos e metodologias de ensino. A extensão de sua presença na escola se faz através da escolha de quais jovens serão os professores. Ainda que essa seleção aconteça, através de relações de poder fortemente instituídas, quando se dão internamente elas estão equilibradas em uma determinada comunidade, e garantem a reprodução de hierarquias e reciprocidades adequadas à dinâmica interna do grupo. Enquanto experiências coletivas, a esse projeto político aderem sujeitos portadores da utopia de que outro mundo é possível.

O limite dessa experiência histórica se dá, contraditoriamente, onde ela começa: dentro dos estreitos, limitados e tortuosos caminhos institucionais da sociedade brasileira, que garantem direitos formais e não encontra mecanismos operacionais para concretizá-los.

Nessa fronteira, a concretização de direitos é uma promessa e seu potencial educativo se dá na luta para sua efetivação. Como esse movimento é um processo, jovens se tornam adultos, as crianças levadas em companhia de seus pais e mães se tornam jovens, e se fortalecem. A comunidade ativa se concretiza em movimento.

A partir da prática da educação escolar entre os Guarani e Kaiowá, as categorias sociais de adolescente e jovem se articulam, de maneira que, na primeira fase, se dá o desenvolvimento de potencialidades e, na segunda, acontece a objetivação das mesmas.

6 UMA HISTÓRIA QUE NÃO SE CONCLUI: para uma convivência menos predatória e menos violenta

Em 2011, três dos jovens integrantes do grupo de professores da aldeia Te'yíkue ingressam no curso de licenciatura indígena Teko Arandu, dando sequência à formação, agora em nível superior. Na época da seleção, um dos professores vivia uma tragédia familiar e não participou do processo seletivo. Seu pai fora assassinado em frente à sua casa.

Outro jovem não fez a inscrição. Seus colegas atribuem isso aos acontecimentos em sua vida pessoal, principalmente por ter se casado. No momento, ele tem se dividido na permanência entre sua aldeia e a que vive a família de sua esposa, em outro município. Reivindica para ela um posto na escola, o que coloca uma dificuldade, na medida em que o cargo de professor ou professora é motivo de fortes disputas, assumido a partir de negociações complexas, envolvendo famílias que podem contar com um integrante letrado.

Um dos professores participou do processo seletivo, mas dificuldades não superadas na escrita e leitura, em Português e Guarani, não permitiram que fosse considerado apto a dar sequência aos estudos, agora em nível superior.

Os jovens que ingressam no curso Teko Arandu têm a oportunidade de aprofundar estudos, em nível superior, que existe a partir da reivindicação do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá.

No início de 2011, os professores guarani e kaiowá que iniciaram o curso Teko Arandu em 2006, realizavam sua última etapa de estudos, quando tive a oportunidade de participar de três bancas de defesa de monografias. Analisando as pesquisas, foi possível observar como os temas ligados ao conhecimento tradicional eram priorizados pelos estudantes, seguindo a proposta do curso, expressa no Projeto Político Pedagógico. A proposta também integra o caderno de resumos apresentado no seminário de trabalho de conclusão de curso, que traz explícita a seguinte compreensão:

O trabalho de graduação de curso se apresenta como um momento de reflexão e sistematização em que o acadêmico/professor guarani e kaiowá pode aliar, aos conhecimentos adquiridos, as vivências e práticas de sua realidade sócio-cultural. O trabalho final, apresentado para uma banca composta por professores do curso, propicia:

I – aos acadêmicos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;

II – pesquisas e registros do conhecimento tradicional dos grupos familiares, da aldeia e do povo Guarani e Kaiowá, valorizando as narrativas históricas para compreender as concepções de mundo e o modo de vida do grupo;

- III – levantar os principais problemas vividos pela comunidade e saber formular questões, buscar informações em diferentes fontes, processar e analisar essas informações [...];
- IV – compreender o lugar do homem e da sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia do povo Guarani e Kaiowá e de outros;
- V – reconhecer e organizar seu próprio conhecimento sobre o espaço geográfico para compreender e atuar sobre ele;
- VI – compreender as diferentes maneiras de contar, medir, pôr em ordem e classificar o mundo/pré-requisito para o desenvolvimento de atividades administrativas de proteção ambiental e territorial e atenção à saúde, e
- VII – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado, saberes escolares, com pesquisas a respeito dos processos de ensino e aprendizagem e de gestão da educação escolar indígena. (UFGD, 2011, p. 4).

Os trabalhos que foram apresentados para a banca que integrei tinham os seguintes temas: “Origem das diarreias das crianças da aldeia Pirajuí”; “Estudos das espécies arbóreas e o significado das mesmas para a cosmologia guarani e kaiowá da aldeia Te’ýikue município de Caarapó – MS” e “As plantas medicinais e o ensino da Botânica na Aldeia Amambai”.

Nesses estudos emergem conhecimentos interculturais, na medida em que o conhecimento considerado científico, que é produzido na universidade, dialoga com o conhecimento guarani e kaiowá. O exemplo mais próximo é a monografia que investiga as causas de diarreia, onde o professor expressa a compreensão de que muitas mortes são causadas por agentes etiológicos, que se desenvolvem em um ambiente que não conta com saneamento básico, e traz para sua pesquisa a compreensão dos rezadores a respeito da diarreia cuja origem é conhecida como “coalho virado”.

Outro exemplo é o da participação de uma rezadora que, ao presenciar a apresentação sobre as espécies arbóreas, questionou o autor do trabalho a respeito de uma espécie que não existe mais e ele sequer a conheceu. A extinção da espécie mencionada pela rezadora fez com que o conhecimento ligado a ela também desaparecesse.

Neste cenário emergem outras práticas e outros saberes que permitem experimentar os novos paradigmas, apontando com vigor para possibilidades promissoras, quando os povos indígenas, a partir de seus jovens, retomam o espaço colonizado na universidade.

A esse respeito, o professor Eliel Benites menciona:

A partir de movimento indígena no campo político e acadêmico, principalmente na área de educação entendemos que o conhecimento tradicional terá valor, quando se coloca a lógica indígena na discussão acadêmica. Essa discussão será possível quando houver a capacidade de aceitação de outra maneira de construir conhecimento, diferentes formas de perceber os eventos científicos e o protagonismo indígena, no processo de construção dos novos conhecimentos, baseados na sua lógica e lógicas ocidentais. (BENITES, 2011, p.5).

Optei por priorizar o campo da educação e da formação de professores para apresentar aspectos da juventude entre esse povo. Esses campos se interligam na luta pela terra. Dessa forma, apresentei, nos capítulos anteriores, as questões ligadas à terra e as disputas presentes no campo da educação. Ainda que essas duas experiências, a da luta pela terra e da educação escolar indígena, não digam respeito somente aos jovens, apresentá-las revelou-se necessário por constituírem os cenários nos quais transitam, entre práticas e expectativas. Além disso, como menciona Batista (2009), a maioria dos professores nas escolas indígenas é jovem.

Procurei exemplificar quem é considerado jovem entre os Guarani e Kaiowá, no capítulo 5. O modo de vida múltiplo, mencionado por Benites (2009), nos demonstra que, para eles, essa categoria tanto se aplica a uma pessoa por volta dos quatorze anos de idade, que na sociedade brasileira entraria na categoria de adolescente, como a uma pessoa de cerca de trinta anos, desde que ela não tenha filhos crescidos.

As experiências interculturais vividas por professores e lideranças constituíram condições fundamentais para a emergência do movimento social; o vigor capaz de animar a mente e os corações dos jovens encontra respaldo no *ethos* dos Guarani e Kaiowá, não urbano e não rural, baseado mais na reciprocidade que na individualidade.

Aqui procurei narrar como as experiências dos jovens guarani e kaiowá se alargam no bojo de seus processos de formação, redimensionando sua responsabilidade para com seu povo. A busca por conhecimento intercultural constitui-se em uma estratégia do povo guarani e kaiowá, empreendida no sentido de alargar possibilidades de resistência, de vida e futuro.

A interculturalidade também se expressa naquilo que se entende como o projeto da escola, aspecto que é vivenciado com ambiguidades. Para alguns, a escola enquanto conquista histórica deve ser um espaço de concretização de direitos. Nesse sentido, a especificidade e a diferença devem se fazer presentes. Para outros, especialmente aqueles que não passaram por uma educação formal específica e diferenciada, de acordo com o preconizado pela legislação, a escola é o espaço para adquirir conhecimento voltado para a sociedade brasileira. O enfrentamento entre concepções, nesse espaço, é inevitável.

Os jovens professores indígenas constituem sujeitos mediadores dessas experiências ambíguas. Seres entretempos, eles são chamados a conduzir seu povo para o futuro, com pés voltados para passado.

O objetivo de minha pesquisa foi estudar as experiências afirmativas que os jovens vivenciam. Neste sentido, preocupei-me em voltar os olhos para a compreensão dos projetos considerados relevantes para a afirmação da identidade juvenil e para a sobrevivência desse

povo. Evidentemente não desconheci o outro lado da história, que é a violência, o suicídio, as mortes prematuras por doenças que poderiam ser evitadas, o abandono, o alcoolismo, os episódios de estupro, o trabalho infantil nas usinas a partir de documentos nos quais as idades são falsificadas. Cada um dos professores aqui citados vivenciou uma ou várias dessas experiências inaceitáveis, pessoalmente ou no grupo familiar ao qual está ligado.

Eu quis mostrar o outro lado, que é a relevância da mediação histórica de jovens, que são chamados, mesmo sem que saibam como, a construir alternativas de vida e resistência para um povo, através de uma experiência que redimensiona a participação da juventude em momentos fundamentais para os grupos aos quais está ligada.

O Estado também atua nesse cenário, de forma ambígua, através da concessão de direitos que não são efetivados. A legislação coloca uma possibilidade histórica, ensejada pelo modelo preconizado pela educação escolar indígena, para a qual, na melhor das hipóteses, ainda não existe uma rede de saberes consolidados que permitam sua aplicabilidade.

Assumindo que os jovens recusam o maquiavelismo como forma de afirmação pública, senão política (Caccia-Bava, 2004), é possível chegar a novas compreensões sobre o processo político pedagógico, que envolve direitos em relação à educação escolar indígena; que são oferecidos, mas que não se traduzem em prática cotidiana, dada a hegemonia da sociedade brasileira nas relações que os envolvem.

Há que se considerar a ampliação das escolas e do número de professores indígenas em relação a outros momentos, assim como um vigoroso processo de discussão a respeito da oferta de educação escolar indígena, da forma como está preconizado. Fazendo coro com a professora Leia Aquino, quando da premiação à *Aty Guasu*, pela defesa dos direitos humanos, é possível perguntar “por que o prêmio, se o que os Guarani e Kaiowá reivindicam não se concretiza?”

Neste sentido, é possível considerar que a escola continua sendo o campo onde se busca a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira. As políticas públicas oferecidas pelo Estado, nesse campo, não tem diminuído as difíceis condições de vida que enfrentam.

A experiência etnográfica e sociológica que embasou esse estudo permite concluir que as políticas no campo da educação escolar indígena são pautadas por referenciais ambíguos. Ainda que o referencial jurídico e pedagógico que orienta leis e programas de formação se baseie em princípios socioantropológicos, essas políticas são efetuadas a partir de referenciais econômico-financeiros, no âmbito das administrações públicas, não permitindo superar barreiras colocadas pelas diferenças culturais e não atendendo às necessidades específicas desse povo.

Nos programas de formação de professores, fundamentalmente aqueles ligados ao movimento indígena, vive-se a ambiguidade de prestar apoio aos projetos dos Guarani e Kaiowá, num contexto no qual a hegemonia favorece projetos políticos antagônicos aos seus. Estabelece-se, portanto, o limite entre a institucionalidade e a legalidade. Nesse impasse, o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá tem representado um elemento chave, quer seja para promover o diálogo, ou para fazer pressões de modo a favorecer suas bandeiras de luta. Constitui, portanto, um elemento político vigoroso, no sentido de criar demandas, integrar aliados aos seus projetos, fomentar estratégias e aglutinar forças políticas, capazes de promover contra-hegemonia.

Toda a educação guarani e kaiowá é baseada no *teko porã*, o modo de vida bom e belo. O bom Guarani e Kaiowá é aquele que respeita os mais velhos, que não é violento. Respeitar os mais velhos é uma representação frequente, elaborada por pessoas das mais diversas idades. Ele nunca interrompe alguém que está falando. Não toma a palavra quando uma pessoa mais velha dela faz uso.

Para o jovem guarani e kaiowá, a autonomia é um processo em construção, que se dá na coletividade e não na individualidade. Neste sentido, todo o processo de educação visa formar o jovem para que ele seja autônomo, mas não se desvincule de seu grupo familiar. Vivendo em uma economia de reciprocidade, o grupo espera que o jovem coopere para a provisão de recursos para seu grupo familiar.

O povo guarani e kaiowá instaura mecanismos de controle social e a projeção de uma pessoa nunca é muito durável. Como aponta Pereira (2005), o âmbito de influência política de um integrante desse povo são as ações para as quais foi escolhido. Esse critério, profundamente democrático, não favorece grandes ambições em longo prazo.

Para o jovem e sua família, a permanência em situação considerada de destaque é sempre motivo de negociação constante. Neste sentido, as escolhas políticas são fundamentais. A atuação na educação escolar indígena, que se caracteriza como campo de disputas, amplia o potencial de protagonismo, fazendo com que o jovem e a jovem se projetem como líderes entre seu povo. Ao se pautarem por essas experiências, se concretizam em seres entretempos, que devem viver o presente e projetar o futuro, olhando para o passado.

Ao se projetarem como referências na educação formal das novas gerações, constituem experiências vigorosas da validade da atuação dos jovens no campo educativo. Apresentam-se como referências de mediação histórica, não somente junto ao seu povo mas da sociedade brasileira.

A projeção como educadores não garante, contudo, um projeto de vida em longo prazo. A legislação que garante o direito a uma escola específica e diferenciada não concretiza o direito ao *tekoha*, base para a efetivação de um projeto coletivo de existência.

O fator de instabilidade provocado pelo acesso insuficiente à terra faz desmoronar qualquer outro projeto em longo prazo. A vida, para esses jovens e para essas jovens, é sempre um fator de contingência. Ainda assim, eles seguem lutando. Por vezes, alguns se cansam e abandonam o movimento de professores. Na dinâmica política guarani e kaiowá, outros assumem a luta e continuam reivindicando uma convivência menos predatória e violenta. Por vezes, morrem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Marfoni (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.
- A MISSÃO. Direção: Roland Joffé. Produção: Fernando Ghia e David Puttnam. Londres, Brasil Films International, 1986, 1 DVD.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P, STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp. 1998. p. 187-250.
- BATISTA, Enoque Ava Rendy'i. Fazendo pesquisa com meu povo. *Tellus*, Campo Grande, n.10, p. 139-142, abr. 2006. Disponível em <http://www.neppi.org/projetos/tellus_detalhes.php?id=336>. Acesso 08 fev. 2009.
- BATISTA, Terezinha Aparecida da Silva. *A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Carapó/MS*. 2005, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.
- BENITES, Elenir. *Educação da criança indígena guarani*. 2010. 18 f. Monografia (Conclusão de curso normal médio). Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2010.
- BENITES, Eliel. *O estudo das espécies arbóreas e o significado das mesmas para a cosmologia Guarani/Kaiowá da aldeia Te'yikue município de Caarapó, MS*. 2011. 35 p. Monografia (Graduação em Ciências da Natureza) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá. Impactos e interpretações indígenas*. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu do Índio, Rio de Janeiro, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. 3. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência*. 1913. Disponível em: <http://redorganizacionesenalloeeste.blogspot.com/2010_08_01_archive.html> Acesso 28 dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre, SAYAD, Abdelmalek. *A dominação colonial e o saber cultural*. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, n. 26, p.41-60, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso 30 out. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 324 p.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 231-237.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Campus, 1992b.

BRAND, Antônio Jacó. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis caminhos da palavra*. 1997. 392 f. Tese (Doutorado em História Ibero Americana) - PUCRS, Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antônio Jacó. Quando chegou esses que são nossos contrários: a ocupação espacial e o processo de confinamento dos kaiowá/guarani no Mato Grosso do Sul. *Multitemas*, Campo Grande, v. 12, p. 21-51, nov. 1998.

BRAND, Antônio Jacó. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. *Tellus*, Campo Grande, n.6, p. 137-150, abr. 2004.

BRAND, Antônio Jacó. Contexto da violência contra os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul. *Dossie Violência contra os povos indígenas no Brasil: relatório 2008*. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1242401186_abertura.pdf> Acesso 12 jun. 2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso 02 jul 2009.

BRASIL. *Decreto 6861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009. Disponível em <www.mec.br>. Acesso 15 jan. 2011.

BRASIL. *RCNEI: Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

CACCIA-BAVA, Augusto, COSTA; Dora Isabel Paiva. O lugar dos jovens na história do Brasil. In: CACCIA-BAVA, Augusto; FEIXA-PÀMPOLS, Carles; CANGAS, Yanko Gonzáles. *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras/CEBRIJ, 2004. p. 63-114.

CACCIA-BAVA, Augusto, FEIXA-PÀMPOLS, Carles, CANGAS, Yanko Gonzáles. *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras/CEBRIJ, 2004.

CACCIA-BAVA, Augusto. Direitos civis dos jovens e a insegurança urbana
In: *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 17, p. 41-64, 2004.

CARIA, Telmo. *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2004.

CHAMORRO, Graciela. *Terra madura - Yvy araguayje: fundamento da palavra guarani*.
Dourados: UFGD, 2008.

CHAMORRO, Graciela. Ciclo de vida em los pueblos guarani. *Suplemento Antropológico*,
Assuncion, v. 11, n.1, junho de 2007. p. 7-50.

CHAMORRO, Graciela. *Papa Tapia Rete Marangatu*. 1996. Tese (Doutorado em Teologia) -
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, S. Leopoldo. 1996.

CHAMORRO, Graciela. *Kurusu Ñe'ëngatu ou palavras que a história não poderia esquecer*.
1993. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto
Alegre, 1993.

CIMI. *Povo Guarani: grande povo*. Campo Grande: Elohim, 2010. 1 DVD.

CIMI. *Sementes de sonhos*. Campo Grande: 2009. 1 DVD.

CONTRERAS, Vitor Raul Ortiz. *Etnopolítica, territorialização e história entre os Mapuche e os Kaiowá-Guarani no Brasil: um estudo comparativo*. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Unicamp, Campinas, 2008.

CURSO normal médio formação de professores Guarani e Kaiowá/Ára Verá. *Dossiê dos estudantes da Aldeia Tei'ykue: fichas descritivas individuais*. 2010. Documento interno.

CURSO normal médio formação de professores Guarani e Kaiowá/Ára Verá. *Autobiografias: 7ª. etapa intensiva*, 2009. Documento interno.

CURSO normal médio formação de professores Guarani e Kaiowá/Ára Verá. *Relatório pedagógico da 3ª. etapa intensiva*. Dourados, 2007. Documento interno.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

EISENSTADT, Shmuel. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ESTANQUE, Elísio. Um sociólogo na fábrica: para uma metodologia de envolvimento social.
In: CARIA, Telmo (Org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto:
Afrontamento, 2004.

FEIXA-PAMPOLS, Carles. 2001. *Generació @: la joventut al segle XXI*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, 2001.

FERNANDES, Florestan. A educação em uma sociedade tribal. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1979. p. 168-193.

FERNANDES, Florestan. *A organização social dos Tupinambá*. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERNANDES, Luís. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo (org). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2004.

FICHA de registro da *conferência local de educação escolar indígena*. Aldeia Pirajuí, [Paranhos/MS], 2009. Não publicado.

FICHA de registro da *conferência local de educação escolar indígena*. Aldeia Sete Cerros [Paranhos/MS], 2009. Não publicado.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008. Disponível em <www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=1881> Acesso 28 dez. 2010.

GONÇALVES, Eugênio. *O processo de construção e instalação da educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul*. 2010. Monografia (Conclusão de curso normal médio). Dourados, Ára Verá, 2010. Não publicado.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRUENBERG, Georg. Mapa Guarani Retã. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. *Povo Guarani: grande povo*. Campo Grande: Elohim, 2010. 1 DVD.

- GRUNBERG, Georg (Coord.). *Guarani reta: povos indígenas na fronteira Argentina, Brasil, Paraguai*. 2008. Disponível em <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf> . Acesso 18 jun. 2011
- GRUENBERG, Friedl Paz, AOKI, Celso. *Informações básicas sobre temas fundiários para os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do sul: Mba'êichapa ikatu ojapo va'erã Kaiowá há Guaraniquera pe parte yvyrehegua*. Ponta Porã: CTI, 2004.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Global, 1998.
- HAMBATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In KI-ZERBO, Joseph (Coord.). *História geral da África*. Metodologia e pré-história Africana. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. v.1. p.181-218.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.
- IANNI, Octávio. *Origens agrárias do estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LEACH, Edmund Ronald. *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- LING, I. H. M. *Borderlands. A postcolonial-feminist alternative to neoliberal self/other relations*. New York: The New School, 2008. Disponível em <http://www.ciaonet.org/wps/gpia/0016526/f_0016526_14282.pdf> Acesso 01 out. 2009.
- LITTLE, Paul E. *Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Série Antropologia, Departamento de Antropologia da UnB, Brasília, n. 322, 2002. Disponível em <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie322empdf.pdf>>. Acesso 10 out. 2009.
- MACIEL, Nely Aparecida. *História dos Kaiowa da aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais*. 2005. 186 f. Dissertação (Mestrado em História) - UFMS/UFMGD, Dourados, 2005.
- MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre/São Paulo: ArtMed, 2000.
- MANACORDA, Mário. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Teoria e Crítica, 1990.
- MARÉS, Carlos Frederico. Da tirania à intolerância. In: *A outra Margem do Ocidente*. São Paulo: MinC- Funarte/Cia das Letras, 1999. p.53-81.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira. A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo, Hucitec, 1997.

MARTINS, Clodolina et al. A felicidade do adolecer. *Tellus*, Campo Grande, n. 18, p.241-245, jan./jun. 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto político pedagógico do curso normal em nível médio formação de professores Guarani e Kaiowa - Ára Verá*. Campo Grande, 2009.

MATO Grosso do Sul (Estado). Deliberação CEE nº. 4324: diretrizes gerais para educação escolar indígena. 1992. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul* Campo Grande, 26 set 1995, p. 3.

MATOS, Olgária C.F. O espetáculo e seus fetiches: a modernidade. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. *Estilos em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.25-40.

MAYBURY-LEWIS. *A sociedade xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MEC/SECAD/DEDC/CGEEI. *As leis e a educação escolar indígena*. [Brasília: 200-.]

MEC. *Documento base para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: SECAD, 2009. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso 03 mar. 2009.

MELIÀ, Bartomeu. La novedad Guarani (viejas cuestiones y nuevas preguntas) revisita bibliográfica (1987-2002). In: CALAVIA SAEZ, Oscar (Coord.). *Monográfico: La persistencia Guarani*. *Revista de Indias*, Madrid, n. 230, p. 175-226, 2004. Disponível em <<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/issue/view/46/showToc>>. Acesso 08 fev. 2009.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. In: *Educação Indígena. Cadernos Cedes*, ano XIX, no. 49, dezembro, 1999.

MELIÀ, Bartomeu. *Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença*. Assunção: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 1997. Não publicado.

MELIÀ, Bartomeu, NAGEL, Liane Maria. *Guaraníes y Jesuítas en tiempo de las Misiones: una bibliografía didáctica*. Asunción/Rio Grande do Sul, CEPAG/URI, 1995, 306 p.

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.33, p. 33-46, 1990.

MELIÀ, Bartomeu et al. *O Guarani: uma bibliografia etnológica*. Santo Ângelo: FUNDAMES, 1987.

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

MENDES DE OLIVEIRA, Maria Aparecida. *Práticas vivenciadas na elaboração de um currículo para o curso de licenciatura indígena em Matemática para as comunidades indígenas guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (mestrado em Educação Matemática). UFMS. Campo Grande, 2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOVIMENTO de professores e lideranças guarani e kaiowá. *Documento final do XVI encontro de professores e lideranças guarani e kaiowá*. Aldeia Cerrito, [Paranhos/MS], 2010.

MOVIMENTO de professores e lideranças guarani e kaiowá. *Documento final do XV encontro de professores e lideranças guarani e kaiowá*. Aldeia Pirajuí, [Paranhos/MS], 2009.

MOVIMENTO de professores guarani e kaiowá. *Documento final do XIV encontro de professores e lideranças guarani e kaiowá*. Aldeia Porto Lindo [Japorã/MS], 2008.

MOVIMENTO de professores e lideranças guarani e kaiowá. *Carta dirigida ao Presidente da República, à FUNAI e ao Ministro da Justiça*. Brasília, 2009b. Não publicado.

MURA, Fabio. O tekohá como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias kaiowá na construção do território. *Fronteiras*, Campo Grande, n. 08, p. 109-143, 2004.

MURA, Fábio. *À procura do “bom viver”*: Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa. 2006. 504 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). UFRJ. Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

NIMUENDAJU, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec, 1987.

NOELLI, Francisco Silva. *Sem tekoha não há teko* (em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência guarani e aplicação a uma área de domínio no Delta do Rio Jacuí-RS). 1993. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma Etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*. Rio de Janeiro, 4 (1), p. 47-77, 1998. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>>. Acesso 30 jan. 2008.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de, PEREIRA, Levi. *Ñande Ru Marangatu*: laudo pericial sobre uma terra kaiowá na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2009.

ORTNER, S. B. Subjetividade e crítica cultural. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, jul./dez. 2007.

PEREIRA, Levi. A criança kaiowá no seio da família: uma abordagem preliminar das relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social. In Oliveira, Lindamir, SARAT, Magda (Org.). *Educação infantil: história e gestão educacional*. Dourados: UFGD, 2009. p. 73 a 101.

PEREIRA, Levi M. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. *História em Reflexão*, UFGD, Dourados, vol. 1, n. 1, 2007. Disponível em <www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/.../360>. Acesso 10 jan. 2010.

PEREIRA, Levi M. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno* 2004. 425 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). USP, São Paulo, 2004.

PEREIRA, Levi M. O pentecostalismo kaiowá: uma aproximação dos aspectos sociocosmológicos e históricos. In: WRIGHT, Robin (Org). *Transformando os deuses: Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2004b. v. 2.

PEREIRA, Levi M. O movimento étnico-social pela demarcação das terras guarani em MS. *Tellus* Campo Grande, ano 3, n. 4, p. 137-145, abr. 2003.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Juventude, saber e experiência em Walter Benjamin. Para um novo saber em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.242-257, Jul/Dez, 2009.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. *Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas kaiowá e guarani*. 2007. 306 p. Tese (Doutorado/Área de Concentração Ensino de Ciências). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

PIMENTEL, Spency K. *Sansões e Guaxos. Suicídio Guarani e Kaiowá – Uma Proposta de Síntese*. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2006.

ROCHA, Márcio. *A organização interna da aldeia Porto Lindo*. 2010. 18 f. Monografia (conclusão do curso normal médio). Ará Verá. Dourados, 2010. Não publicado.

RODRIGUES, Eliezer Martins. *Como viviam os Guarani há 50 anos atrás*. 2002. Monografia (Conclusão do curso normal médio Ára Verá). Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Dourados, 2002.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: Será o 'letrao' ainda um dos nossos?* 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

ROSSATO, Veronice. *Relatório de viagem à aldeia Passo Piraju*. Dourados: Ára Verá, 2007. Documento interno.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCHADEN, Egon. *Aspectos Fundamentais da cultura Guarani*. 3. ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira. *A arqueologia guarani: construção e desconstrução da identidade indígena*. São Paulo: Annablume, 2003.

SILVA, Meire Adriana. *O movimento dos Guarani e Kaiowá de reocupação e recuperação de seus territórios em Mato Grosso do Sul e a participação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) 1978 – 2001*. 2005. 174 f. Dissertação (Mestrado em História). UFMS/UFGD, Dourados.

SPI. *Relatorio apresentado pelo auxiliar Genesio Pimentel Barboza ao Snr. Dr. Antonio Martins Vianna Estigarribia, Inspector do Serviço de Protecção aos Indios do Estado de Matto-Grosso, sobre serviços procedidos no anno de 1927*. 1927. [acervo NEPPI/UCDB]. Campo Grande, [s/d].

SOUZA, Jesus. *Processos de ensino aprendizagem na escola indígena. A experiência de um professor kaiowá como alfabetizador*. Monografia (conclusão de curso normal médio). Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul: Dourados, 2010. Não publicado.

SORJ, Bernardo. *A nova sociedade brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

SUSNIK, Branislava. *Los aborígenes del Paraguay II: Etnohistoria de los Guaraníes*. Epoca colonial. Assunção: Museu Etnográfico “Andres Barbero”, 1980.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE Federal da Grande Dourados [UFGD]. *Relatório da etapa intensiva do curso de licenciatura indígena Teko Arandu: metodologia de pesquisa em Ciências Sociais*. Dourados, 2009. Não paginado.

UNIVERSIDADE Federal da Grande Dourados [UFGD]. *Seminário de trabalho de conclusão de curso*. Dourados. UFGD, 2011.

VERA, Vanildo. Educação escolar indígena e valorização da língua materna. In: *Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia*, n. 3, 2009.

Anais... Campo Grande: UCDB, 2009. 1 CD-ROOM.

VIEIRA, Ricardo. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In: CARIA, Telmo (Org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2004.

VIETTA, Katya. Histórias sobre terras e xamãs kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 2007. 512 p. Tese (Doutorado em Antropologia [etnologia]). USP, São Paulo, 2007.

ANEXOS

ANEXO A. Documento final produzido na Aty Guasu de Yvy Katu, em outubro de 2009.

RECIBIDO
Em 15/10/09
16.10.2009
Alcides Jahn
Parlamento Federal
São Paulo

FUNAI/RSB/INAP

CARTA DO POVO KAIOWÁ E GUARANI DE MATO GROSSO DO SUL ATY GUASU - TERRA INDÍGENA YVY KATÚ

Nós, povos Kaiowá e Guaranis reunidos em nossa Aty Guasu, realizados na Terra Indígena Yvy Katu, município de Japorã, estado de Mato Grosso do Sul, juntos com nossos irmãos Guarani Mbya do Paraná, e Guarani da Bolívia e povo Terena da Aldeia Mãe Terra, queremos mostrar ao mundo nosso grande sofrimento e fazer nosso apelo para as autoridades brasileiras e internacionais e pedir sua solidariedade e apoio.

Queremos agradecer a presença de nossos aliados que compareceram em nossa Aty Guasu e que estarão sempre nos apoiando e prestando sua solidariedade em nossas lutas.

Queremos também mostrar, a nossa resistência, força, espiritualidade e esperança, marcadas pela busca incessante da nossa Terra.

Nós, povos Guarani somos mais de 40 mil pessoas. No estado de Mato Grosso do Sul, tiraram nossas terras, e ficamos confinados. Destruíram nossas riquezas naturais e nossos rios - plantaram a soja e, agora, veio a cana. Cada cabeça de gado em Mato Grosso do Sul possui quase 05 vezes mais terra que um índio Kaiowá e Guarani. Mas não conseguiram nos calar ou fazer com que abandonássemos nossa resistência e luta pela retomada de nossas terras!

Nos últimos anos nossa situação veio piorando com toda a violência e falta de condições de sobrevivência conforme nossa cultura, principalmente pela falta de nossas terras tradicionais, que para nós são sagradas, nossa mãe.

Mataram vários de nossos líderes e nenhum assassino está preso! Por outro lado, várias de nossas lideranças têm sido presas, perseguidas e criminalizadas por reivindicarem os direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira. E hoje o povo indígena de Mato Grosso do Sul luta os presídios sendo a maior população carcerária indígena do país.

Nesta realidade, somam-se os piores índices de violência contra os povos indígenas do Brasil. O Mato Grosso do Sul, hoje, é o estado com o menor índice de terras demarcadas do Brasil e, em contraponto, tem a segunda maior população indígena do país, além de possuir os maiores índices de assassinatos, suicídios, prisões e desnutrição infantil. Ou seja, a mais grave situação de negação de direitos da pessoa humana e dos assegurados no Artigo 231 da Constituição Federal Brasileira.

Em 2007, o Governo Federal - apesar de todos os atrasos históricos - finalmente, ao custo de muito sangue derramado e graças à interferência do Ministério Público Federal, resolveu iniciar os trabalhos de identificação de nossas terras sagradas. Porém, muito vem nos prometendo e até hoje nada foi feito.

Desde 2007 estamos aguardando o início dos trabalhos e o cumprimento dos prazos pelo Governo Federal e vem nos chegando várias notícias sobre um provável início dos trabalhos, mas nada acontece.

Além disso, os fazendeiros e o agronegócio, com todo apoio do Governo do Estado de Mato Grosso Sul, assim como de muitos parlamentares estaduais e federais, iniciaram uma grande campanha de agressões contra os direitos de nosso povo, propagando a mentira e o racismo, conseguindo, desta forma, que a sociedade sul-mato-grossense se volte, muito perigosamente, contra o nosso povo indígena.

Núcleo
R.L.

15/10/2009
MPE
Povo do Aty
Yvy Katu

AGS
M. K. - 10-09-09
FIMS

16/10/09
Chefe
Administração
FUNAI - Mato Sul

PARTICIPA, TAMBÉM, A NECESSIDADE DE SE PRIORIZAR AS ÁREAS LOCALIZADAS NAS MARGENS DAS ESTRADAS, PARA EFEITO DOS ESTUDOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS TERRENAS.

Os fazendeiros e o Governo de Mato Grosso do Sul vem falando propositalmente muitas mentiras para impedir que nossas terras enfim sejam demarcadas. Fazem terrorismo contra nosso povo, quando a imprensa afirma que produtores rurais “declararam guerra contra os povos indígenas de Mato Grosso do Sul”.

Somos vistos como pessoas que irão destruir o desenvolvimento do estado e, assim, somos tratados como pessoas de segunda classe nas ruas das cidades. Mentiras que fazem sermos constantemente ameaçados pela campanha da discórdia pregada por esses setores que contam com a cumplicidade da imprensa regional e nacional, esta que se tornou o veículo principal para viabilizar os interesses do capital e das oligarquias regionais. Constroem mentiras que, inclusive, impelem as pessoas a comprarem armas, a fim de agredirem nosso povo, numa falsa idéia de protegerem suas propriedades

Usam de todos os meios políticos e jurídicos na finalidade de interferir nas esferas dos Poderes do Governo para conseguirem o cancelamento dos trabalhos. Ameaçam, também, nossos aliados nessa luta. Tentarão, de todas as formas, nos intimidar e calar a voz da resistência de nosso povo!

Mesmo o Governo Federal sabendo de tudo isso e que não existe nada que impeça que esse trabalho seja realizado de uma vez por todas, bastando que o Governo Federal tenha vontade política de resolver o problema, até agora nada foi feito! O poder Judiciário, sem compreender nossos direitos históricos, nossa cultura e nosso sofrimento, vem dando decisões contrárias ao nosso povo, jogando à beira das rodovias famílias extensas com muitas crianças e velhos que sofrem diariamente por todas as privações de uma vida digna.

Vem nos prometendo datas e prazos que até hoje não foram cumpridos. E os antropólogos não poderão concluir esses trabalhos se o Governo não tomar medidas firmes e eficientes para garantir a segurança nos técnicos.

Parece que estão nos enganando e atendendo os pedidos dos fazendeiros e do Governo do estado de Mato Grosso do Sul, para que nada seja feito.

Estão esperando o que para tomarem providências sérias e rápidas? Parece que esperam que sejam trocados os Governantes, ainda mais descompromissados com nosso povo, para que tudo piore e nosso povo continue passando todas as dificuldades pela falta de terra. Parecem que esperam morrer mais indígenas para que alguma coisa seja feita!

Portanto, queremos reivindicar que o Governo Federal resolva de uma vez por todas a conclusão dos trabalhos de identificação de nossas terras no prazo de 30 (trinta) dias pois, do contrário, que seja responsável pela sua omissão pois nosso povo não ficará parado aguardando a boa vontade do Governo Federal que até agora muito prometeu e nada cumpriu.

Perdemos a paciência, e o povo Guarani e Kaiowá partirá para a luta pelos nossos direitos!

Por fim, agradecemos toda a compreensão e solidariedade das pessoas de bem que compreendem a necessidade de resolvermos, de uma vez por todas, a situação dramática em que estamos!

Yvy Katú, 16 de outubro de 2009.

ANEXO B. Planilha de representatividade, por aldeia, na I CONEEI.

Município	Professores	Lideranças	Aldeias	Conferência local	Delegados	
					professores	lideranças
Amambai	10	10	Amambai	17.03.09	05	04
			Limão Verde	13.03.09	05	04
			Jaguari	11.03.09	01	01
Antonio João	02	02	Campestre		01	01
			Cerro Marangatu		01	01
Aral Moreira	03	-	Guassuty	17.03.09	02	01
Bela Vista	02	01	Pirakuá	03.03.09	02	01
Caarapó	09	03	Te'yíkue Guyra Roka	21.03.09 14.03.09	09	03
Coronel Sapucaia	03	05	Taquapery	13.03.09	05	03
Douradina	02	02	Panambi	10.03.09	02	02
Dourados	19	11	Bororó e Jaguapirú (Guarani 8, Kaiowá 9, Terena 8)	16.03.09 18.03.09	16	09
			Panambizinho	09.03.09	02	01
			Passo Piraju	11.03.09	01	01
Eldorado	02	01	Cerrito		02	01
Japorã	06	04	Porto Lindo	06.03.09	06	02
			Acamp. Yvy Katu	-	00	02
Juti	2	2	Jarará		01	01
			Taquara		01	01
Laguna Caarapã	02	02	Guaimbé		01	01
			Rancho Jacaré		01	01
Maracaju	02	01	Sukuriy		02	01
Paranhos	06	06	Sete Cerros	13.03.09	01	01
			Pirajuí	18.03.09	02	02
			Arroio Corá	16.03.09	01	01
			Paraguassú	17.03.09	01	01
			Potrero-Guassu	19.03.09	01	01
Ponta Porã	02	02	Lima Campo	17.03.09	01	01
			Kokue'i	18.03.09	01	01
Sete Quedas	01	02	Acamp. Sombreiro		01	02
Tacuru	06	04	Jaguapiré		03	02
			Sassoró		03	02
Rio Brilhante	00	02	Acamp. Laranjeira Nhanderu		00	01
			Acamp. Aroeira		01	00
Mov. Prof. Ind – G/K	1				1	
TOTAL					83	57

Fonte: Dados da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Março de 2009.