

RENATA LOURENÇO GIROTTO

**O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E O
ESTABELECIMENTO DE UMA POLÍTICA INDIGENISTA
REPUBLICANA JUNTO AOS ÍNDIOS DA RESERVA DE
DOURADOS E PANAMBIZINHO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR (1929 A 1968)**

**ASSIS
2007**

ERRATA

Página	Parágrafo	Linha	Lê-se	Leia-se
13	3°		Thompson (1978)	Thompson (1992)
36	1°	3-12	Como resultado do proselitismo [...] (OLIVEIRA, 1976, p. 87).	Desconsiderar
88	3°		300 hectares	300 mil hectares
241	-	13	THOMPSON, E.P.	THOMPSON, Paul.

RENATA LOURENÇO GIROTTO

**O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E O
ESTABELECIMENTO DE UMA POLÍTICA INDIGENISTA
REPUBLICANA JUNTO AOS ÍNDIOS DA RESERVA DE
DOURADOS E PANAMBIZINHO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR (1929 A 1968)**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, para a obtenção do título de Doutora em História (Área de Conhecimento: História e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Paulo José Brando Santilli.

**ASSIS
2007**

FOLHA DE APROVAÇÃO

RENATA GIROTTO

O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E O ESTABELECIMENTO DE UMA POLÍTICA INDIGENISTA REPUBLICANA JUNTO AOS ÍNDIOS DA RESERVA DE DOURADOS E PANAMBIZINHO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR (1929 A 1968)

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, para a obtenção do título de Doutora em História (Área de Conhecimento: História e Sociedade).

Assis, de de 2007.

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Paulo José Brando Santilli.

2º Examinador

3º Examinador

4º Examinador

5º Examinador

DADOS CURRICULARES
RENATA LOURENÇO GIROTTO

NASCIMENTO – 23/01/1964 – Lutécia/SP

FILIAÇÃO: Lourival Lourenço

Madalena Izepe Lourenço

1987/1992: Curso de Graduação em História

Centro Universitário de Dourados, UFMS

1996/1998: Pós-graduação em nível de Especialização, em História do Brasil

Centro Universitário de Dourados, UFMS

1999/2001: Curso de Pós- Graduação em História, nível de Mestrado

Câmpus de Dourados, UFMS

2003/2007: Curso de pós-Graduação em História, nível de Doutorado

Câmpus de Assis, UNESP

Aos Guarani e Terena, por quem nutro o mais profundo respeito e admiração.
Aos meus filhos, Milena, Henrique e Bruno, pelo amor mútuo que me fortalece e dá sentido à
minha vida.
Aos meus pais e irmãos, que me ensinaram a solidariedade e o respeito ao Outro.

AGRADECIMENTOS

Manifestamos nossa gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho, e de forma particular:

ao meu orientador, Professor Paulo José Brando Santilli, que pacientemente soube me conduzir nos momentos mais difíceis;

a todos os informantes indígenas, que sempre e calorosamente nos receberam e se dispuseram a falar de suas experiências escolares;

ao Júnior, pela colaboração em alguns momentos deste trabalho;

às professoras indígenas Francelina e Teodora, companheiras de trabalho na Secretaria Municipal de Educação e, principalmente, companheiras de luta pela conquista de direitos indígenas usurpados ao longo da história;

Ao professor João Machado, que me acolheu carinhosamente e me conduziu pela Reserva de Dourados em busca de informantes indígenas;

à professora Edna de Souza, filha do líder Marçal de Souza, sempre calorosamente receptiva para muitas conversas sobre educação escolar indígena;

a Valdelice Verón, que me acompanhou, transcreveu e traduziu os depoimentos dos Guarani/Kaiová do Panambizinho;

a todos os Guarani e Terena, que me possibilitaram a oportunidade de construir este texto, mas fundamentalmente me possibilitam o crescimento contínuo na caminhada da vida;

à professora Luiza, pelo empenho em refinar a redação, apesar das inúmeras dificuldades.

RESUMO

Este trabalho trata da política indigenista do Estado Republicano ao sul de Mato Grosso, tendo como objeto específico o processo de educação escolar na Reserva de Dourados e Aldeia Panambizinho, no período de 1929 a 1968. Os referenciais teórico-metodológicos adotados baseiam-se, primordialmente, na História Cultural, na História Social, na Antropologia e na Etnografia, com a contribuição das fontes da História Oral. Intenta-se a construção de uma História que, ao mesmo tempo em que evidencia a violência cometida contra os povos indígenas, os reconhece como agentes sociais. Ao longo do trabalho, analisamos as concepções da política indigenista oficial em suas contradições e ambigüidades, passando do plano discursivo ao prático. Buscamos reconstituir o processo de criação da Reserva Indígena de Dourados e da Terra Indígena do Panambizinho, fazendo uma breve contextualização dos condicionamentos históricos recentes da migração dos Terena e dos Guaraní até a região, perpassando pela caracterização de sua conformação étnico-cultural, em seus aspectos mais relevantes. Com base em documentos escritos e orais, demonstramos o entrelaçamento do Serviço de Proteção ao Índio com a “Missão Evangélica Caiuá”, o primeiro abdicando de sua proposta inicial de secularização das práticas sociais para processar, em parceria com a Instituição religiosa, um projeto de escola alicerçado num ideário que combinava catequização e educação, visando garantir “a civilização e a integração” dos índios à sociedade local, a ponto de fazer, daquela última, parte constitutiva da estrutura política do órgão tutor. Concomitantemente, buscamos relacionar alguns depoimentos referentes ao modelo de escola implantado e a visão de índios informantes que estudaram nas décadas de 1950 e 1960.

Palavras-Chave: Educação Escolar. Serviço de Proteção aos Índios (S.P.I.). Missão Evangélica Caiuá. Civilização. Integração.

ABSTRACT

This work presents the indigenist politics of the Republican State in the south of Mato Grosso, and has as specific object the process of school education in the Reservation of Dourados and Aldeia Panambizinho, in the period 1929-1968. The theoretical-methodological referentials are based mainly on Cultural History, Social History, Anthropology and Ethnography, with the contribution of the sources of Oral History. It was attempted the construction of a History that evidences the violence that is committed against the indigenous people, at the same time that recognizes them as social agents. Along the work, it were analyzed the conceptions of the official indigenist politics in their contradictions and ambiguities, passing from the discursive plan to the practical. It was sought to reconstitute the process of creation of the Indigenous Reservation of Dourados and the Terra Indígena do Panambizinho, contextualizing the recent historical conditionings of the migration of the Terena and Guarani to the area, passing through the characterization of their ethnic-cultural resignation in the more relevant aspects. Based on written and oral documents, it was demonstrated the interlacement of S.P.I. with the "Missão Evangélica Cuiá", the first abdicating of its initial proposal of secularization of the social practices to develop a school project in partnership with the religious Institution, founded on an ideology that combined catechization and education, seeking to guarantee "the civilization and integration" of the Indians to the local society, to the point of converting the last one in a constituent of the tutor organ political structure. At the same time, it presents some testimonies regarding the school model implanted in the reservation and the view of informant Indians that studied there in the decades of 1950 and 1960.

Key-words: School; Serviço de Proteção aos Índios (S.P.I.); Missão Evangélica Caiuá; Civilization; Integration.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAN	–	Colônias Agrícolas Nacionais
CAND	–	Colônia Agrícola de Dourados
Fg	–	Fotograma
FUNAI	–	Fundação Nacional do Índio
I.R	–	Inspetoria Regional
ISAMU	–	<i>Inland South American Mission Union</i>
M/M	–	Memorando
MAIC	–	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
Mf	–	Microfilme
MS	–	Mato Grosso do Sul
MT	–	Mato Grosso
NOB	–	Estrada de Ferro Noroeste do Brasil RID – Reserva Indígena de Dourados
S.N.A.	–	Sociedade Nacional de Agricultura
S.P.I.	–	Fundação Nacional do Índio
SAIM	–	<i>South American Indian Mission</i>
SIL	–	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SPILTN	–	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
UNIEDAS	–	União das Igrejas Evangélicas da América do Sul

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS ESTUDADAS	16
1.1 O S.P.I. E A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA INDIGENISTA OFICIAL.....	16
1.2 A FORMAÇÃO DO CENÁRIO MULTIÉTNICO DA RESERVA DE DOURADOS	29
1.2.1 Breve contextualização da dispersão dos Guarani e dos Terena	30
1.2.2 Apontamentos sobre a organização social dos Terena atuais.....	34
1.2.3 Notas esparsas sobre os Guarani	44
CAPÍTULO II	
A CRIAÇÃO DA RESERVA DE DOURADOS: DESTERRO E CONFINAMENTO ...	53
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA RESERVA E SUA CONFORMAÇÃO MULTIÉTNICA.....	53
2.1.1 Dados demográficos	79
2.2 BREVE HISTÓRICO DA ALDEIA PANAMBIZINHO	85
2.3 ALGUNS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DO ALDEAMENTO COMPULSÓRIO	95
2.3.1 “Esparramo” e “Confinamento” dos Guarani (Ñandeva e Kaiová)	95
2.4 O IMPACTO DA POLÍTICA DE ALDEAMENTO COMPULSÓRIO SOBRE OS TERENA E A RELAÇÃO DESTES COM OS GUARANI NO AMBIENTE DA RESERVA	104
2.5 RESULTANTES DO PROCESSO DE DESMATAMENTO E DEPOIMENTOS QUE EXPÕEM A VISÃO DE ALGUNS ÍNDIOS SOBRE O PROCESSO	112
CAPÍTULO III	
A IMPLANTAÇÃO DO REGIME TUTELAR E ATIVIDADES ESCOLARES NA RESERVA DE DOURADOS E NA ALDEIA PANAMBIZINHO	118
3.1 A POLÍTICA DO S.P.I. EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR	119
3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA RESERVA DE DOURADOS	125
3.2.1 A Educação Escolar entre os Terena	126
3.2.2 Experiências Guarani – Ñandeva e Kaiová – com a educação escolar na Reserva de Dourados.....	131
3.3 A “MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ” E A SALVAÇÃO	133
3.3.1 A tutelada Escola do S.P.I.	138
3.4 PROGRAMAS DE ENSINO, CÓDIGOS CÍVICOS E RELIGIOSOS.....	165
3.5 O <i>SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS</i> (SIL) NA RESERVA DE DOURADOS	174

3.6 A ATUAÇÃO DO SIL NA ÁREA DO PANAMBIZINHO NA VISÃO DOS PRÓPRIOS ÍNDIOS.....	180
--	-----

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS DA ESCOLA	187
---	------------

4.1 A RELEVÂNCIA DA ESCOLA NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS INDÍGENAS: DESAFIOS E “CONQUISTAS”	189
---	-----

4.2 A RELAÇÃO ESCOLA/ IGREJA	204
------------------------------------	-----

4.3 A RELAÇÃO ESCOLA/TRABALHO	220
-------------------------------------	-----

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO	225
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	236
--------------------------	------------

ANEXOS	251
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda, essencialmente, a política indigenista do Estado Republicano ao sul de Mato Grosso, tendo como objeto específico a educação escolar na Reserva Indígena de Dourados e Aldeia do Panambizinho.¹ Concentra-se em estudar o modo como ela se concretiza na realidade específica apontada – do campo discursivo à prática, do universal para o particular, em um processo marcado por contradições e ambigüidades.

A Reserva de Dourados localiza-se a 5 km do centro da cidade de Dourados, enquanto a aldeia do Panambizinho está localizada nos limites do centro do Distrito de Panamby, a aproximadamente 30 km da mesma cidade.

O Recorte temporal foi delimitado entre 1929, como o ano da primeira experiência de educação escolar na Reserva Indígena de Dourados e 1968, como sendo o fim do antigo Serviço de Proteção ao Índio (S.P.I). Apesar de ter sido extinto oficialmente em 1967, a documentação escolar ainda recebeu a rubrica oficial do S.P.I. durante o ano seguinte.

O campo teórico do estudo foi basicamente balizado pelos referenciais da História Cultural, mais precisamente da “nova história cultural”, em sua ligação com a Antropologia (BURKE, 2000).

Essa vertente da História Cultural centra-se no estudo “[...] das práticas e representações sociais, sem perder de vista as relações do cultural com um certo social e de ambos, o cultural e o social, com a linguagem” (FALCON, 2003, p. 19). No caso, a linguagem da tradição oral, a interlocução deverá ser realizada por intermédio da Etnografia, que nos propicia pressupostos que permitem uma melhor compreensão do objeto em questão, qual seja, na medida do possível, a visão dos próprios indígenas, entrecruzando-se com as referências documentais escritas.

O que apreendemos da discussão provocada por Peter Burke é que a História Cultural deve ser “polifônica”, para usar a expressão de Mikhail Bakhtin, ou seja, “[...] tem de conter em si várias línguas e pontos de vista [...]” (BURKE, 2003, p. 267). Não sei se conseguimos atingir tamanha abrangência, mas intentamos buscar fontes escritas e orais, estas últimas dos vários segmentos étnicos dentro da Reserva de Dourados, de homens e mulheres

¹ O termo Reserva é utilizado com o sentido de figura jurídica instituída pelo S.P.I. quando da constituição de pequenas extensões de terras para o aldeamento compulsório dos índios, sem levar em conta critérios antropológicos de ocupação tradicional. O termo aldeia é utilizado para designar aquelas terras de posse tradicional, que no caso dos Guarani formavam um *tekohá*, como se explicará mais adiante.

e, ainda, de historiadores, antropólogos, e indigenistas, mas dentro dos limites de um trabalho que não tem a pretensão de conseguir abranger tantos pontos de vista, sob tantas linguagens teóricas específicas das várias áreas das ciências sociais que esta pesquisa pode abarcar.

A metodologia utilizada valeu-se, basicamente, do uso de fontes documentais escritas e orais. Os documentos escritos foram obtidos nos Arquivos do Museu do Índio, no Rio de Janeiro. Daí, partimos para uma pesquisa de campo, quando colhemos várias entrevistas com índios que freqüentaram a escola nas duas últimas décadas de existência do S.P.I. (1950 e 1960), na tentativa de captar as representações que tinham dessa experiência vivida ainda na infância, mas que passou a ser balizada pela vivência atual. Nesse terreno ainda escorregadio da História Oral, nos valem de algumas considerações apontadas por Thompsom (1992), no sentido de confrontar as fontes orais com outros documentos, sem, no entanto, perder de vista a sua riqueza como testemunho histórico de cunho subjetivo/falado, mas vivenciado e selecionado pela memória que, mesmo premida por falhas, continuidades e descontinuidades, impõe-se como história vivida e/ou representada.

Como enunciado anteriormente, os entrevistados reportam-se ao passado a partir de significações e valores do presente, que está impregnado por um conjunto de circunstâncias. Contudo, ainda em referência a Thompson (1992), as posições pessoais representam a percepção social dos fatos, e é por via das fontes orais que este significado social chega até nós e merece ser avaliado na sua inteireza. A diversidade de posições e interpretações – sobre o presente ou o passado – que os entrevistados expressam é que enriquecem o conjunto de informações sociais sobre o que, de fato, o historiador deve se deter e analisar.

Foi, portanto, com base no conjunto desses referenciais teóricos e documentais que se esboçou o presente texto, marcado pela concepção da transitoriedade do que se escreve, uma vez que busca responder às inquietações de um presente histórico que está em constante processo de mudança e superação.

Assim, o nosso processo de análise reside, pois, no questionamento de como um projeto que se intenta unificador pelo Estado Nacional, através do S.P.I., assumiu feições específicas no âmbito local com um “corpo próprio”, em face das peculiaridades e da diversidade étnica dos povos e culturas existentes na Reserva de Dourados, caracterizada, desde o início, como espaço multiétnico, e na Aldeia Panambizinho, estabelecendo relações de poder circunscritas a uma realidade regional. Esta última, marcada pelo desenvolvimento capitalista no campo, aqui processado pela expansão das fronteiras agropastoris, que incidiriam brutalmente sobre os territórios e mão-de-obra indígenas. A escola é criada como

campo privilegiado de conversão aos princípios da sociedade capitalista, e visa o disciplinamento dos costumes e do trabalho das populações indígenas em questão.

Algumas problemáticas inserem-se nesse contexto, como, por exemplo: como se processou a política do S.P.I. que buscava conciliar uma pretensa “proteção” aos índios à expansão das frentes de ocupação agropastoris que incidiram sobre os direitos das terras indígenas em questão? Quais os resultados dessa política? Quais as respostas dadas pelos índios, particularmente os que habitam a Reserva de Dourados, dado o seu caráter multiétnico, visto que habitada por vários grupos e/ou comunidades diferenciados? E os índios do Panambizinho, aldeia que representa, ainda, o símbolo da “resistência” aos ditames da sociedade majoritária? Como transcorreu o processo de educação escolar na perspectiva da integração praticada pelo S.P.I., que aconteceu de forma entrelaçada aos projetos de “civilização” da “Missão Evangélica Caiuá” e quais as respostas de cada grupo sobre esta questão em particular?

Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário demonstrar em que tempo e espaço isso acontece, de modo a garantir a historicidade implícita nesse processo, sejam as pretensões de um Estado republicano, intentando estabelecer uma política indigenista oficial, sejam as expectativas dos próprios índios.

Nesse sentido, esta investigação situa-se num contexto teórico-prático marcado pelos conceitos dos vários campos disciplinares já apontados, mas com especial ênfase à História. Entretanto, consideramos de essencial importância reforçar o caráter da disciplina histórica nesse campo de pesquisa, com a discussão da categoria do saber histórico tal qual entendido por Thompson (1978), que nos parece, ainda, constituir-se num dos principais eixos norteadores deste trabalho, pois que o conceito de lógica histórica pressupõe o movimento histórico com base nas relações sociais e implica discussões sobre temporalidade, experimentação histórica, entre outras. Mas o essencial é a ênfase dada pelo autor à necessidade do diálogo histórico e seu objeto, em que a objetividade se expressa por meio das evidências, ou seja, dos fatos, especificamente aquilo que não pode ser mudado, e a subjetividade implica o envolvimento do historiador, sem prescindir de um suporte teórico que permita a adequação das perguntas a serem feitas às evidências. Tendo isso em vista, reportamo-nos aos recursos da História Oral, balizados pelo próprio Thompson (1992) como recurso enriquecedor para a análise das práticas e representações da vida social.

O presente relatório de pesquisa está dividido em 4 capítulos: no primeiro capítulo, buscamos evidenciar algumas premissas conceituais e o processo de implantação da política indigenista republicana, suas concepções discursivas, quando, de um plano unificador, passa a

se conduzir mediante a diversidade de situações vivenciadas em cada região e por cada povo indígena. Em seguida, trazemos para o cenário os principais povos que habitam a Reserva de Dourados, um pouco do passado mais tardio e mais próximo do período em questão: uma contextualização histórica dos Guarani e dos Terena, que remonta ao processo migratório recente desses últimos até chegarem à região, as razões e as formas utilizadas para o seu confinamento em Reservas; como aspectos complementares, fizemos alguns apontamentos das características da organização social dos Terena e dos Guarani atuais, evidenciando as diferenças culturais mais aparentes dos dois grupos. Os primeiros são remanescentes dos Guaná, pertencentes ao tronco lingüístico Aruák. Os segundos dividem-se em dois subgrupos: os Guarani/Ñandeva e os Guarani/Kaiová, pertencentes ao tronco lingüístico dos Tupi-Guarani.

No segundo capítulo, tratamos da “Constituição da Reserva: desterro e confinamento”. Desterro, quando abordamos o contexto da criação da Reserva e o aldeamento compulsório que originou a sua conformação étnica, composta, inicialmente, de três etnias – Guarani/Kaiová, Guarani/Ñandeva e Terena. Logo viriam outros habitantes, como paraguaios e “não-Indígenas”, estimulados pelo próprio “Órgão Tutor”, visando o entrosamento étnico com vistas a promover a homogeneização cultural, símbolo da retórica de um país moderno e unido por uma pretensa identidade única, o que significou, sistematicamente, a imposição de novos costumes, balizados pelo conceito de “civilização”, ocidental e capitalista. Evidenciamos o que foi delineado pela política nacional do S.P.I. e sua prática em âmbito local; o modo como se processou o aldeamento compulsório, desconsiderando o *modus vivendi* daquelas populações. Verifica-se a ação do “Órgão Protetor” em colaboração com a expansão das frentes de ocupação das fronteiras agropastoris no Estado de Mato Grosso; a usurpação dos bens disponíveis na Reserva, como madeira e erva mate, dando início ao processo de degradação ambiental promovido pelos próprios funcionários do órgão local, com a conivência/aprovação ou orientação da Inspeção de Mato Grosso que, por sua vez, atrelava-se ao órgão nacional. Com base em aparato documental e fontes orais, procuramos evidenciar alguns desdobramentos da política de aldeamento compulsório na Reserva de Dourados. Perpassamos pelo processo do “esparramo” e “confinamento” dos Guarani, que se caracteriza como o movimento de dispersão desses índios, com a ocupação de seus territórios pelas frentes agropastoris; demonstramos, ainda, a deterioração progressiva das condições da saúde daquela população, entre outros. Apesar das dificuldades de acesso a fontes documentais escritas, intentamos trazer para a cena, minimamente, o impacto do aldeamento compulsório sobre a vida dos Terena e as relações com os Guarani no ambiente da Reserva.

Por último, evidenciamos os resultados mais aparentes do processo de desmatamento e alguns depoimentos que expõem não somente a visão de alguns índios, que consideramos representativos em relação às comunidades ali radicadas como um todo, mas também o tom de denúncia neles impresso.

Essas práticas viriam a surtir efeitos contrários ao projeto de integração do Estado Republicano, na medida em que as identidades étnicas ali se recrudesceram e se afirmaram enquanto culturas diferenciadas na medida em que foram se defrontando e se contrapondo ao que se mostrava alheio às suas formas de interpretar e vivenciar o mundo, o que promoveu a constituição do cenário multiétnico da Reserva de Dourados.

Ainda nesse capítulo, tratamos também da constituição da “Terra Indígena do Panambizinho”, recém reconhecida, motivo de muitas arbitrariedades cometidas contra aqueles índios pelo próprio S.P.I. desde a década de 1940, quando da criação e da implantação da Colônia Agrícola de Dourados (CAND). Os habitantes da Terra Indígena do Panambizinho pertencem, em sua totalidade, à etnia Guarani-Kaiová.

O terceiro capítulo, intitulado “Política indigenista e da escola – Dourados e Panambizinho”, aborda o entrelaçamento do S.P.I. com a “Missão Evangélica Caiuá”. O primeiro abdicou de sua proposta inicial de secularização das práticas sociais para compor com a Instituição religiosa, implementando um projeto de escola alicerçado num ideário que combinava catequização e educação, a ponto de fazer desta combinação parte constitutiva da aparelhagem estatal, através do S.P.I. Concomitantemente, buscamos trazer à cena alguns depoimentos em relação à atuação de alguns pesquisadores do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que atuaram junto aos índios Kaiová da Reserva de Dourados e da Aldeia do Panambizinho, e que, no caso da Reserva de Dourados, chegaram a processar uma experiência de alfabetização bilíngüe/bicultural junto a eles.

No quarto capítulo, apresentamos os depoimentos de alguns indígenas que estudaram nas décadas de 1950 e 1960, que evidenciam a relação do processo educacional do S.P.I. com a “Missão Evangélica Caiuá”. No imaginário coletivo, a “Missão” é apresentada como a precursora e a grande responsável pelo trabalho na área da educação escolar. Os trabalhos do S.P.I. aconteciam em meio a crises orçamentárias, à falta de recursos humanos e materiais de toda ordem, tornando a experiência do órgão tutor, em relação à educação escolar, por vezes sazonal e alternada, e sempre com o suporte da “Missão”.

CAPÍTULO I

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS ESTUDADAS

A história da proteção aos índios ao longo deste século (XX) é reveladora da tentativa de concentração de serviços em mãos de aparelhos estatizados de governo nacional, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural, submetendo-a a um controle com grau de centralização e a imagem de homogeneidade fornecida pela idéia de uma nação. (LIMA, 1995, p.129).

1.1 O S.P.I. E A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA INDIGENISTA OFICIAL

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), foi criado pelo Decreto n. 8072, de 20 de julho de 1910, o qual aprovava seu primeiro regulamento no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Em 1911, o órgão sofreu algumas reformulações, voltadas para garantir um tratamento diferenciado para as populações indígenas, mas somente em 1918 o serviço de localização de trabalhadores nacionais foi transferido para outra competência.

A estrutura administrativa do S.P.I. foi dividida em regiões, sendo que cada uma delas abrigava uma Inspeção responsável pelo trabalho junto aos índios e aos trabalhadores rurais. Em 1913, a região sul do estado de Mato Grosso ficou sob a jurisdição da Inspeção de São Paulo, permanecendo assim até janeiro de 1915, quando foi transferida para a Inspeção de Mato Grosso. Pode-se constatar, no Relatório datado de 30 de abril de 1915, que a Inspeção de Mato Grosso não tinha conhecimento dos índios Guarani, situados no extremo sul do estado.²

² Nele eram citados vários povos: os Terena, que se encontravam nas Aldeias de Miranda, Cachoeirinha, Passarinho, Aquidauana, Bananal e Ipegue, localizadas próximas às sedes das então Vilas de Miranda e de Aquidauana, hoje municípios do estado de Mato Grosso do Sul; os Cadiwéos, que se encontravam nas Aldeias de Nhabileque, Chuvarada e Tarumã, limitadas pelos Rios Nhabileque, Naitaca e Aquidauana e pela Serra da Bodoquena; os Chavantes, que se encontravam em vários pontos espalhados pelo vale do Rio Paraná; os Cayapós eram residentes na margem esquerda do Rio Taquary, enquanto outras tribos Terena ocupavam trechos do mesmo rio, um pouco abaixo de Coxim. Outros povos são mencionados, como os Guatós, os Bororos e os Baycarys, sendo que estes dois últimos se estabeleciam em regiões mais ao norte, hoje pertencentes ao Estado de Mato Grosso. Nenhuma menção é feita aos Guarani do extremo sul do estado (Relatório da Inspeção de Mato Grosso, em 30 abr. 1915. S.P.I./ Ministério da Agricultura, Indústria e comércio, Mf. 379, fgs. 1.060 -1.078).

A distribuição das atribuições de cada Inspeção, bem como o número de funcionários e a disposição dos postos indígenas pelas várias localidades, variava também em função da repercussão das violências impostas contra os índios durante a expansão das fronteiras agropecuárias. Com a eclosão da Primeira Guerra, houve uma retração dos recursos disponibilizados para a ação indigenista. Novos postos seriam fundados somente durante a década de 1920 e, com maior intensidade, a partir de meados dessa década.

Entretanto, a aparelhagem de Estado estava sedimentada em uma série de contingências históricas – como, por exemplo, a transição do trabalho escravo para o livre, em demandas econômicas e sociais que deveriam ser reorganizadas em torno do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Isso incluía a implementação de questões anteriores, como, por exemplo, as demandadas pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), aparelho de poder privado, criado para atender aos interesses de segmentos agrários regionais que se contrapunham à organização dos cafeicultores paulistas, com maior força política. Esses aparelhos deveriam ser coadunados sob a égide do Estado republicano. Em meio a esse cenário, o início do século XX foi marcado pela necessidade de se formular e implementar políticas em tomo da defesa do café, o que se prolongou com a campanha civilista, em face às disputas políticas que marcaram toda a primeira República (LIMA, 1992).

Nesse contexto, a organização do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio se fez sob o signo da barganha política e de disputas que incidiram diretamente sobre a organização do S.P.I. Isso marcaria a escolha do Marechal Cândido Mariano Rondon para o comando do órgão, em razão de sua formação militar e por estar à frente da construção das linhas telegráficas, fato que o mantinha em permanente contato com os índios, além de uma gama de colaboradores que se alinhavam ao Apostolado Positivista.

A conhecida tática de Rondon de pacificação dos índios sem o uso da força tornou-se o “trunfo” do projeto “civilizador”.

[...] tratava-se de atrair e pacificar, conquistar terras sem destruir os ocupantes indígenas, obtendo-se assim, a mão-de-obra necessária à execução dos ideais de Couto de Magalhães, de desbravamento e preparação das terras não colonizadas para posterior ocupação definitiva por brancos, por meio de populações ‘aclimatadas aos trópicos’. Realizar-se-ia o duplo movimento de conhecimento-apossamento dos espaços grafados como desconhecidos nos mapas da época, e a transformação do índio em trabalhador nacional. (LIMA, 1992, p. 160-161).

Durante toda a primeira República, com Rondon caminharia o diretor geral da contabilidade do Ministério, que era primo dos Horta Barbosa e compadre de Rondon, ambos

vinculados ao Apostolado Positivista do Brasil. Essas relações teriam desdobramentos na política maior do Estado Republicano. Sendo servidor do Presidente Hermes da Fonseca, além de militar, o Marechal Rondon manteria laços com os próximos presidentes, especialmente com Nilo Peçanha, o qual, apesar de não ser um positivista, era conhecido por seu caráter de “presidente científico” (LIMA, 1992, p. 158). Aliás, desde o início da criação do S.P.I. foi considerada estratégica a inserção de militares na condução do órgão, justificando-se o seu sentido para o Exército na segurança das fronteiras. Ainda segundo Lima, o soldado-cidadão era o agente responsável pelo trabalho de salvação da nacionalidade, alicerçado na “missão civilizadora” (1992, p. 163).

Na época, havia uma prática discursiva de forte apelo ideológico para arregimentar combatentes na tarefa de construção da nação, transmitindo a idéia de participação, o que implicava toda sorte de sacrifícios e de abnegações. Isso seria ainda mais acentuado no período do Estado Novo, com os requintes de uma propaganda que conciliava o “mítico e o ideológico”, projetando a construção da nação como um movimento coletivo e de grande relevância social, do qual os indígenas, uma vez “civilizados”, também poderiam fazer parte. (LENHARO, 1986).

Entendemos o “processo civilizatório”, que a política do Estado Republicano tentou disseminar pelo país afora, como um ideário de nação de um país que ainda não tinha uma nacionalidade construída. Essa “missão” estaria relacionada ao processo de desenvolvimento capitalista que se desenvolveu na Europa e encontra suporte teórico em Elias (1994). Trata-se de um fenômeno de longa duração, que tem a sua sociogênese³ construída desde fins da Idade Média, quando o conceito se difundia condicionado aos ideais de mudança de uma sociedade feudal para a sociedade “moderna”. Esses ocorrem na direção de uma “civilização” gradual, que só a experiência histórica pôde moldar aos referenciais atuais. Trata-se de um processo marcado pela mudança lenta do comportamento e da vida afetiva dos povos ocidentais e tem suas raízes na Europa – mais precisamente na França, mas que logo se irradiaria para o restante da Europa e do Mundo. Em cada uma das sociedades européias, esse conceito foi assumindo características próprias, sendo reformulado, com o passar do tempo, até cristalizar-se nas mais variadas sociedades como um fenômeno típico da modernidade, como um processo “psíquico” civilizador.

³ Ao entendimento de sociogênese Elias (1994) associa o termo psicogênese, uma vez que o processo civilizatório mantém relações estreitas com os processos psíquicos. Assim, entende por sociogênese e psicogênese “[...] vida afetiva e controle de instintos, compulsões externas e internas, patamar de embaraço, poder social, mecanismo de monopólio, e vários outros dão expressão a isto” (ELIAS, 1994, p. 19) .

Apesar de esse processo assumir um caráter essencialmente positivo para Elias (1994), ele aponta para inúmeros problemas, como a questão dos “medos sociogênicos”, que considera um efeito negativo. Outro efeito seria a distância entre adultos e crianças, que vai aumentando no curso do processo civilizatório. Isso implica dizer que, “[...] mesmo numa sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por conseguinte, a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas ‘incivis’ ” (ELIAS, 1994, p. 15). Nesse sentido, será a criança o mote para a formação do caráter civilizador:

[...] desde que, em nossa sociedade, todo o ser humano está exposto desde o primeiro momento da vida à influência e à intervenção modeladora de adultos civilizados, ele deve de fato passar por um processo civilizador para atingir um padrão alcançado por uma sociedade no curso da história, mas não através das fases históricas individuais do processo civilizador social (ELIAS, 1994, p. 15).

A escola cumpriria, mais tarde, um papel relevante nesse processo de formação. No caso dos indígenas, como eles estariam enquadrados no estágio da “infância” na escala evolutiva da sociedade “civilizada”, deveriam ser alvo privilegiado dessa formação.

A sociogênese do processo civilizador está relacionada à sociogênese do Estado, primeiramente absolutista, depois “liberal burguês”. Na França, esse processo acontece no curso do desenvolvimento da burguesia. Novas convenções sociais, a valorização da “boa” fala e da conversa, de novos comportamentos, que perpassam mudanças nos padrões de higiene, beleza, de intimidade, etc. são inicialmente formadas dentro da sociedade de corte, a qual foi gradualmente passando para a sociedade burguesa, assim como a passagem de um “caráter social” para “nacional”.

Ainda na sociedade de corte, o conceito de civilização já continha um sentimento de contraposição a outro estágio da sociedade, entendido como o de “barbárie”. Nesse caminho, o processo civilizador foi abrangendo o Estado, a Constituição, a educação, entre outros, de modo a combater tudo o que fosse considerado “bárbaro” ou “irracional”. A isso estava relacionada a idéia de mudanças, que implicava, acima de tudo, eliminar as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio. Mesmo depois de demolido o *ancién regime*, o conceito foi sendo lapidado no sentido de melhor adestrar os costumes.

Com várias reformulações ao longo dos tempos, “[...] O conceito de civilisation é inicialmente, como acontece com o conceito de Kultur (na Alemanha), um instrumento dos círculos da classe média – acima de tudo, da ‘intelligêntia’ de classe média – no conflito social interno. Com a ascensão da burguesia, ele veio, também a sintetizar a nação, a expressar a auto-imagem nacional” (ELIAS, 1994, p. 64).

As conquistas através das guerras napoleônicas seriam, pois, entendidas como conquistas para a “civilização”:

Ao contrário da situação vigente ao ser formado o conceito, a partir de então as nações consideram o processo de “civilização” como terminado em suas sociedades; elas são as transmissoras a outrem de uma civilização existente ou acabada, as porta-estandartes da civilização em marcha. Do processo anterior de civilização nada resta na consciência da sociedade, exceto um vago resíduo. Seus resultados são aceitos simplesmente como expressão de seus próprios talentos mais altos; não interessa o fato e a questão de como, no decorrer dos séculos, o comportamento civilizado se cristalizou. E a consciência de sua própria superioridade, dessa “civilização”, passa a servir pelo menos às nações que se tornaram conquistadoras de colônias e, por conseguinte, um tipo de classe superior para grandes segmentos do mundo não-europeu, como justificativa de seu domínio, no mesmo grau em que antes os ancestrais do conceito de civilização, “politesse e civilité”, serviram de justificação à aristocracia de corte.

Na verdade, uma fase fundamental do processo civilizador foi concluído no exato momento em que a “consciência” de civilização, a consciência da superioridade de seu próprio comportamento e de sua corporificação na ciência, tecnologia ou arte começaram a se espriar por todas as nações do Ocidente. (ELIAS, 1994, p. 64).

As técnicas usadas visando a mudança do comportamento seriam aperfeiçoadas e estender-se-iam para todos os aspectos da vida social e privada – passando pelas mudanças do comportamento à mesa e aos que se relacionam ao sexo, aos gestos, gosto, discurso, agressividade, enfim, até a elaboração de inúmeras outras tecnologias de disciplinamento do corpo de que nos fala Foucault (1979; 1987; 1999), como exigência do processo de desenvolvimento capitalista.

Esse “processo civilizador”, irradiado no Brasil ainda enquanto colônia de Portugal, foi sendo gradativamente acolhido como referencial para a sociogênese do Estado Monárquico e depois Republicano, que se pretendia “nacional”. A sua “corporificação” seria estendida através de várias tecnologias de poder para toda a sociedade. Entre as sociedades indígenas, o “processo civilizatório” em curso ganharia contornos próprios, uma vez que se intentava expandir essa “civilização” a sociedades reconhecidamente “atrasadas”, “selvagens”. Todos os códigos disciplinadores dos hábitos e costumes europeus ocidentais deveriam ser estendidos a elas. A esses códigos estavam subimpressos o adestramento do

indígena aos propósitos de desenvolvimento capitalista no campo, fosse como mão-de-obra, fosse no convencimento de que o esbulho de seu patrimônio territorial se justificava pelo fato de serem “seres primitivos”, incapazes de administrarem suas terras e suas vidas, uma vez enquadrados como “povos atrasados”.

A isso se relaciona o processo de desenvolvimento capitalista no Brasil e particularmente no campo, que aqui, na região sul de Mato Grosso, acontecia mais tardiamente que no restante do país. De todo modo, é com base nesse ideário de modernização da sociedade brasileira, com referenciais de “civilização” das sociedades européias, ainda que marcadas por particularidades próprias, que se intentou um projeto da “nacionalidade” republicana, extensivo aos índios.

Voltando à composição do aparelho estatal, o S.P.I incluía, ainda, outros grupos de interesses, como, por exemplo, os integrantes da Comissão Telegráfica.

Logo após a criação da Diretoria do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, em 1910, as Instruções Internas, elaboradas no mesmo ano, estabeleciam as formas de organização do órgão – técnica e administrativamente, com vistas a uma gestão unificada. O documento com as Instruções Internas ofereceria os principais contornos da ação indigenista nos seus primeiros anos de existência e seria o balizador da política implementada durante os anos seguintes, com alterações apenas de ordem funcional.

A princípio, toda a organização do S.P.I. foi montada para garantir a execução dos serviços de topografia e delimitação de terras, visando o aldeamento da população indígena em áreas circunscritas pelo órgão oficial. O deslocamento, a remoção de povos indígenas dos territórios ocupados tradicionalmente foi uma prática instituída com o argumento de “[...] obstar os conflitos das tribus entre si ou com os civilizados, envidando esforços para que se tornem, primeiro, pacíficas, e depois amistosas as relações entre estes e aquelas” (*Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais*, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Mf. 380, fg. 721). Constam, em documento, referências à obrigação de se fazer projetos e orçamentos para a edificação de habitações e de escolas nas áreas localizadas e demarcadas. Contudo, a política adotada, apesar de considerar a necessidade de “brandura” para com qualquer alteração dos costumes indígenas, estava voltada para a integração/incorporação dos índios à sociedade nacional. No capítulo II do documento que trata das “Povoações Indígenas”, ficou estabelecido que estas formariam “[...] por assim dizer a estação intermediária destinada à passagem do índio nômade aos hábitos comuns de estabilidade, e em seguida, à incorporação aos trabalhadores nacionais instalados nos Centros Agrícolas” (*Instruções Internas do Serviço de Proteção aos*

Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Mf. 380, fg. 740). Isso apesar de ter sido garantido, nas mesmas Instruções, que nas Povoações Indígenas fossem ministradas, “[...] sem caráter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos Paes” (*Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes*, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Mf. 380, fg. 723) e que não se poderia, “[...] sob pretexto algum, coagir os índios ou seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e seus auxiliares a procurar convence-los por meios brandos e suasórios, das vantagens aconselhadas” (*Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes*, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Mf. 380, fg. 740). Essa tarefa, em muitas localidades, foi paulatinamente transferida para instituições religiosas, as quais dedicaram-se, mesmo que através de subterfúgios “suasórios”, a priorizar o missionamento dos índios com todas as conseqüências deletérias para a sua organização social.

Com efeito, a ação protecionista estava revestida de uma perspectiva evolucionista, protagonizada pelo Marechal Rondon. Toda a orientação da política do órgão indigenista oficial estimulava a convivência de grupos étnicos “mais desenvolvidos” com os “menos desenvolvidos”, como estratégia promotora do desenvolvimento destes últimos e a sua conseqüente integração à sociedade nacional. Os grupos indígenas sertanejos eram considerados mais evoluídos para os moldes rurais brasileiros (RIBEIRO, 1993). Essa política seria aplicada na Reserva de Dourados, quando os índios Terena, considerados mais habilidosos na agricultura e, portanto, “mais desenvolvidos”, foram trazidos para ensinar aos Guarani essas atividades laborais e também para colaborar com a sua integração mais rápida à sociedade local.

Tanto no artigo 48 quanto no 49 das Instruções estão expressas as contradições do projeto idealizado de atuação indigenista que se pretendia unificador, em contraste com a diversidade sócio-cultural dos povos indígenas.

Ao Diretor do S.P.I., subordinado ao Inspetor, era atribuída a incumbência de dirigir e de fiscalizar os vários serviços da “Povoação”, quando deveria mostrar uma postura sempre amigável com os índios, esforçando-se para usar “[...] sempre de justiça, brandura e paciência, para que os índios mantenham entre si e com os civilizados as mais sympathicas relações; [...] tratar os índios com bondade e especial carinho, dando-lhes conselhos apropriados a cada caso occorrente e ministrando-lhes noções de boa e recta conducta” (*Instruções Internas do*

Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Mf. 380, fg. 755).

No cerne embrionário do S.P.I. estaria, pois, esboçado um princípio de “gestão unificada”. Nos dizeres de Lima, cria-se “[...] a necessidade de homogeneização de concepções quando ao modo de exercício dessas mesmas tecnologias, exercício esse, em sua concretude, heterogêneo” (LIMA, 1995, p. 154). A diversidade de povos e de culturas dispersos por um vasto espaço geográfico moldaria técnicas diferenciadas para atender à realidade e aos graus de desenvolvimento, indo dos mais “primitivos” aos mais “desenvolvidos”. Todas essas tecnologias, derivadas de uma rede de poder, estariam vinculadas a uma série de dispositivos ou mecanismos múltiplos de dominação, nem sempre “suasórios”, mas de violência explícita – física e cultural – sobre as sociedades indígenas.

As reformulações de 1911, mesmo mantendo-se o discurso de proteção oficial aos índios, tinham a intenção de transformá-los em pequenos produtores rurais, o que já estava imbricado na mentalidade do órgão indigenista, e coadunava-se com a condição de transitoriedade das culturas indígenas em vias de extinção.

O Código Civil de 1916 reconhecia a relativa incapacidade dos silvícolas para as práticas da vida civil e, por isso, entendeu-se que estes deveriam ficar sujeitos a um regime tutelar. Toda uma série de leis e de regulamentos especiais foram elaborados, de modo que, à medida que os índios fossem se adaptando à “civilização”, essa incapacidade desapareceria (CORDEIRO, 1999).

Esse regime derivava das novas condições de vida das populações indígenas que, após o processo de “pacificação”, passavam a ser objeto do “poder tutelar”. Este, por sua vez, fazia parte do exercício do “poder estatal”, que nesse momento se propõe ou se “imagina” como nacional, sobre os povos indígenas no Brasil (LIMA, 1995). Todo esse aparato jurídico estabelecia-se, pois, como arcabouço teórico para que o Estado, através de seus aparelhos, pudesse implantar e gerir sua política indigenista. Essas práticas administrativas, com sua carga de leis e normas, incidiriam sobre a regulação das ações dos povos indígenas. Como referencial básico, apropriamo-nos da definição/conceito de poder tutelar elaborado por Lima (1995), de que este consiste em

[...] uma forma reelaborada de guerra, ou de maneira muito mais específica, do que se pode construir como um modelo formal de uma das formas de relacionamento possível entre um “eu” e um “outro” afastados por uma alteridade (econômica, política, simbólica e espacial radical, isto é – a conquista, cujos primeiros se repetem – como toda a repetição, de forma diferenciada – a cada pacificação. (LIMA, 1995, p. 43).

Essas premissas encontram sustentação em Foucault (2003), que propõe pensar o poder “[...] em termos de combate, de confronto e de guerra [...] guerra prolongada por outros meios” (*apud* LIMA, 1995, p. 44). Disso, Lima retira 3 implicações com as quais busca construir a idéia de poder tutelar:

A primeira é a de que as relações de poder atuais remontam historicamente à guerra, e que o poder político, ao se fazer a paz, reatualiza a guerra sob diferentes modos. Conseqüentemente – e esta é a segunda constatação – deve-se interpretar as lutas políticas como formas de continuidade e de deslocamento da guerra. Por fim, o autor sugere que a guerra deve ser o último juiz do conflito. (LIMA, 1955, p. 45).

Sempre que faltaram estes “diferentes modos”, a guerra aberta fora utilizada concomitantemente às demais tecnologias “pacíficas” de dominação através do poder tutelar.

Em 1928, a proposta de um regime jurídico especial para os índios materializou-se no novo Código Civil e na Lei n. 5484, de 27 de junho. Esse regime legitimava a noção de relativa capacidade dos índios, o que fortaleceu a instituição da tutela do Estado sobre as populações indígenas. Isso facultou aos aparelhos de poder do Estado, por intermédio do S.P.I., “[...] o monopólio legal da força necessária à sua atuação em face de outros aparelhos de poder, às ordens religiosas em especial, e as outras redes sociais não necessariamente aparelhadas” (LIMA, 1995, p. 160). No entanto, em razão das deficiências apresentadas pelo órgão tutor, foi necessário estabelecer uma aproximação permanente com as instituições religiosas, em especial no tocante aos serviços de saúde e de educação, como se poderá verificar no capítulo segundo e terceiro desta tese.

A legislação que instituía um tratamento unificado aos índios não foi aplicada inicialmente para o reconhecimento oficial das terras indígenas, ficando sujeita aos estados da federação. As terras ficaram sob o comando destes, os quais arbitravam a favor dos interesses regionais, num sistema de barganhas e de conchavos que se diferenciavam de estado para estado. É o que demonstram, por exemplo, Farage e Santilli (1992) sobre os povos do vale do Rio Branco, hoje a porção noroeste de Roraima, fronteira com a República da Guiana. Desde o início da colonização no século XVIII, passando pela ocupação fundiária por colonos civis, foi se consolidando a economia pecuarista na região, com a arregimentação da mão-de-obra indígena. Quanto às Colônias Militares, criadas desde fins do século XVIII e que se mantiveram durante o período imperial, a República estimulou as condições legais para sua eliminação, favorecendo, assim, a consolidação da ocupação fundiária privada.

As prerrogativas legais para a tomada de todas essas decisões estavam alicerçadas no direito dos estados de fazer das terras sob sua jurisdição o que lhes melhor aprouvesse. Isso se estenderia às primeiras décadas do século XX, já sob os auspícios do S.P.I. A venda de terras ocupadas pelos índios – as Colônias Militares, por exemplo, foi efetivada com a justificativa de angariar fundos para aplacar as despesas das Inspetorias Regionais.

Outro exemplo que evidencia o caráter particularmente violento das ocupações de terras indígenas em Mato Grosso foi o da assim chamada pacificação dos índios Xavante, denunciado no artigo de Silva (1992). Os registros mais antigos dos Xavante datam da primeira metade do século XVIII, embora seja possível que tivessem tido contato com bandeirantes nos séculos XVI e XVII. Com a descoberta de ouro de aluvião em Goiás (região do Tocantins e Araguaia), no final do século XVII, é provável, segundo Silva, que, a partir de então, os Xavante iniciaram uma história de fugas e submissões. Apesar desse contato anterior, negaram-se a um novo contato no século XIX, fugindo das regiões colonizadas em Goiás e refugiando-se na região de cerrado, na serra do Roncador, para além do rio das Mortes, no coração do que é hoje o Mato Grosso. (SILVA, 1992).

Trata-se de um caso relevante para se entender o contexto do Mato Grosso no século XX. Nas primeiras duas/três décadas, os Xavante parecem ter sido pouco molestados. Com a elaboração dos projetos governamentais do período de Vargas, voltados para abertura de novas frentes de “progresso”, que dependiam fundamentalmente da liberação de terras indígenas, assistiu-se ao início das frentes mais agressivas contra esse povo. Enfim, foram alcançados na década de 40 desse século. A “resistência” contra os “pacificadores”, desde as primeiras tentativas de aproximação, quando lançaram flechas contra aviões que sobrevoavam a aldeia, em 1946, foi largamente divulgada na Imprensa como ato de heroísmo dos desbravadores em prol do desenvolvimento do país, contra povos reconhecidamente “selvagens”, obstáculos do “progresso”. (SILVA, 1992).

Nesse cenário, os Xavante encontraram-se encurralados pelas frentes de expansão da pecuária e do garimpo e pela expedição Rondon, que se achegava para a abertura dos primeiros caminhos, posteriormente absorvida pela Fundação Brasil Central, a qual promovia as “frentes do progresso” de cunho nacionalista do governo Vargas, a “Marcha para Oeste”. Foi nesse contexto que se registrou a rendição da primeira aldeia, que foi celebrada como “pacificação vitoriosa”, sob o comando de Francisco Meirelles, agente do S.P.I. (SILVA, 1992, p. 368). Contudo, é a partir de então que se abre o “[...] campo de batalha: a década de 50 divulga notícias de expedições punitivas, dos massacres, das transferências de território, das

epidemias que dizimaram mais da metade da população Xavante, segundo as estimativas possíveis” (SILVA, 1992, p. 358).

Entre outros trabalhos relevantes, encontra-se o de Oliveira (1976), que trata do processo de ocupação não-indígena dos territórios Terena, que remonta ao período da Guerra do Paraguai, aprofundando-se no século XX, com a expansão das fronteiras agropastoris.

As regiões do Nordeste, mais densamente povoadas, não se constituíam em frentes prioritárias para a expansão das fronteiras agrícolas e por isso não foram alvo de grandes preocupações do S.P.I., o qual manteve-se ausente nas primeiras décadas do século XX, deixando as comunidades indígenas da região à mercê dos interesses regionais e de seus métodos violentos de expulsão e de expropriação. Outras inúmeras situações de articulação do órgão tutor com as frentes de desenvolvimento capitalista no campo poderiam fazer um capítulo à parte que, no entanto, não cabe neste trabalho.

No próximo capítulo, reforçaremos o uso de práticas como a utilização da produção indígena, dos recursos naturais e de todas as riquezas disponíveis nas terras indígenas, inclusive sua mão-de-obra, alocada para fazendeiros, com percentuais destinados à manutenção dos Postos e Inspetorias do S.P.I. Em relação à Reserva de Dourados e da Aldeia do Panambizinho, os documentos oficiais são muito transparentes no relato de tais práticas, sem constrangimentos de qualquer ordem. As denúncias de corrupção de funcionários, muitas vezes escolhidos entre cidadãos renomados da própria cidade de Dourados, demonstram as ligações estreitas com os interesses de fazendeiros e de “grileiros”.

Os anos de 1930 foram marcados pela intensificação das tarefas de utilização da mão-de-obra indígena e da nacionalização das fronteiras. Com a revolução de 1930, os recursos destinados ao S.P.I. sofreram uma queda brusca, comprometendo grande parte dos serviços do órgão tutor, que ficou subordinado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Em 1934, o S.P.I. seria transferido para o Ministério do Exército, onde permaneceria até 1940.

Nesse ínterim, pela primeira vez a questão indígena passou a figurar em um texto constitucional, o de 1934, que estabelecia como competência exclusiva da União a legislação sobre a incorporação dos índios à sociedade nacional, e assegurava a posse da terra aos indígenas, desde que nelas permanecessem. A Constituição de 1937 repetiu os mesmos pressupostos (CORDEIRO, 1999).

Com a instalação da ditadura de Vargas, em 1937, o aparelho administrativo do Estado sofreu uma série de alterações, inclusive o S.P.I., que voltou a ser subordinado ao

Ministério da Agricultura, para impulsionar o projeto de colonização, conhecido como “Marcha para Oeste”.

O projeto colonizador do Estado Novo contou com inúmeros dispositivos de apoio, destacando-se entre eles a Fundação Brasil Central. Sua função primordial era difundir as vantagens e a grandiosidade do projeto “Marcha para Oeste”. Os projetos da Expedição Roncador-Xingú, em 1943, que avançou sobre as regiões ao noroeste de Mato Grosso, seriam acompanhados de perto pela Fundação, que se transformara no órgão de propaganda do “desbravamento” e da “colonização” promovidas pelo governo Vargas. Esse período foi marcado por um grande entusiasmo com a abertura de estradas, o contato e a pacificação de indígenas, a criação de pequenas escolas rurais e de hospitais, num esforço de propaganda para que o País se sentisse marchando em conjunto, sob a “batuta” de um Estado que “civilizava” e protegia, empenhado que estava na “[...] consolidação da nação e da criação do novo homem brasileiro”, o que incluía o indígena (LENHARO, 1986, p. 72-73).

A Fundação Brasil Central fez-se presente em vários outros lugares, como em áreas de garimpo, buscando intervir nas relações de trabalho ali estabelecidas, expandindo suas ações para regiões de Mato Grosso, Goiás, Pará, Maranhão e Minas Gerais (LIMA, 1992, p. 168).

A busca por novas terras promoveu a invasão dos territórios indígenas em larga escala. A Fundação buscava impedir conflitos sangrentos entre as frentes de colonização e os índios, como no caso dos Xavante, quando primeiro se buscou a pacificação, porém sob uma alta carga de violência e de agressividade, conforme nos relata Carneiro da Silva (1992).

Em inúmeros outros casos, havia a presença da Fundação, juntamente com o S.P.I., para tornar a ocupação o menos violenta possível, mas mesmo sob a idéia de progresso e de civilidade, as conseqüências dramáticas para as comunidades indígenas pareciam inevitáveis:

Através do S.P.I., o Estado Novo mais uma vez se projetava como a força civilizadora a confeccionar, sob sua intervenção, a nova moldura social do país. Num quadro de desbravamento e ocupação, o S.P.I. deveria, não sem dificuldades, antecipar-se às forças pioneiras da expansão e fazer a defesa e proteção dos povos indígenas. (LENHARO, 1986, p. 77).

Tratava-se, pois, de uma tarefa em que não se conseguiria conciliar, a defesa dos índios e o avanço das frentes de progresso. A saída encontrada foi intensificar as técnicas para promover a integração do índio: “Aliás, a nacionalidade materializava-se em interesses concretos, a terra do índio, na exploração do seu trabalho, valioso [...]” (LENHARO, 1986, p. 78).

Para tanto, essa nacionalidade teria que disciplinar o índio no trabalho, segundo a lógica do projeto de colonização “Marcha para Oeste”, como propulsora do desenvolvimento e da integração nacional. Esse disciplinamento requeria o controle do tempo de modo qualitativo, o que não podia prescindir de fiscais com ações ininterruptas. O ambiente das pequenas escolas agrícolas, o disciplinamento escolar, de modo geral, teria nele um papel importante. Tais ações fiscalizadoras tinham por objetivo o controle radical das ações indígenas, com o propósito de se constituir um tempo integralmente útil aos propósitos do desenvolvimento da produção capitalista no campo. O S.P.I., com a mesma lógica de atuação das missões religiosas, manteve sua tônica na concentração da população indígena em torno de postos tutelares, promovendo festas com churrasco no dia do Índio, aulas de civismo com hasteamento da bandeira, canto do hino nacional, culto aos heróis nacionais, entre outros, o que se poderá verificar em vários documentos elencados no terceiro capítulo.

O “bom selvagem”, pacificado, deveria atingir o grau mais alto na conversão ao modelo de trabalho da sociedade capitalista. Todo o tempo medido e pago deverá ser um tempo sem impurezas ou defeitos – o que Foucault (1997) chamou de tempo de “boa qualidade”. Durante todo o seu transcurso, o corpo deve ficar voltado para o seu exercício, sendo que a “[...] exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, p. 129). É esse trabalhador nacional que se pretendia construir.

No caso dos Guarani, em todo o sul do então estado de Mato Grosso, estes foram sendo progressivamente confinados em Reservas, como estratégia de liberação de suas terras para a expansão das fronteiras agrícolas. De 1915 a 1928, foram criadas oito reservas diminutas de terras, nas quais os Guarani eram aldeados compulsoriamente, sob forte pressão – “suasória” quando consentida, e pela “guerra aberta” quando negada .

No caso da Reserva de Dourados e da Aldeia do Panambizinho, o S.P.I. acentuou o caráter colaboracionista do indigenismo oficial às frentes de expansão das fronteiras agro pastoris, promovendo o aldeamento compulsório dos índios dentro de Reservas. Mesmo dentro delas, promoveu o desmatamento progressivo das áreas, o que se acentuou com a chegada da cultura do trigo e da soja na década de 1970. No Panambizinho, o processo foi intensificado com a instalação da Colônia Agrícola, na década de 1940.



1.2 A FORMAÇÃO DO CENÁRIO MULTIÉTNICO DA RESERVA DE DOURADOS

Consideramos importante evidenciar, neste espaço, as premissas teóricas que norteiam a nossa concepção de cultura e grupo étnico que estará, de algum modo, permeando este trabalho.

A compreensão que temos de cultura perpassa a idéia de como organizamos o presente com os referenciais de conhecimentos produzidos pelos homens no passado, ou seja, aquilo que eles nos informam sobre o modo de viver de uma dada sociedade em outros tempos. (SAHLINS, 1990). No caso de sociedades de cultura oral, são as palavras da tradição, passadas de geração para geração, que compõem a estrutura cultural dessas sociedades. Será no confronto entre a tradição, que podemos chamar de sistema tradicional, e os desafios do presente que as sociedades interpretarão os acontecimentos. Assim, cultura é compreendida como um fenômeno social em que as formas de agir e pensar são compartilhadas por um dado agrupamento humano, ou seja: “Enquanto conjunto de símbolos, a cultura é produto de uma capacidade inerente à espécie humana e que a diferencia dos outros animais: o pensamento simbólico” (TASSINARI, 1995, p. 448).

O código simbólico a que chamamos “cultura” permeia todos os momentos da vida social. Cada parte dela só pode ser compreendida em relação ao todo cultural de que faz parte, no interior de um conjunto amplo de símbolos. Se a cultura diz respeito a uma capacidade comum de toda humanidade, permite a possibilidade de entendermos o diferente. Todo esse conjunto de símbolos é compartilhado, formulado e transformado permanentemente. Disso resulta a compreensão de que toda cultura é dinâmica. (TASSINARI, 1995, p. 448-449).

A partir dessa concepção de cultura é que entendemos como as sociedades indígenas organizam o mundo e se organizam no mundo, compondo o universo do homem indígena na sua relação com a natureza, com o sobrenatural e com a sociedade. Nesse universo, supomos que “[...] uma experiência individual também seja uma experiência coletiva” (HOBSBAWN, 1978, p. 44). O modo como caracterizamos a vida social dos povos indígenas, com base em uma forma linear de escrita, em que os fenômenos são divididos, esquadrihados em várias partes, não corresponde ao sentido atribuído por eles. Para as sociedades indígenas, as relações que o indivíduo estabelece com a natureza, com o mundo sobrenatural e com a sociedade “[...] encontram-se imbricados uns nos outros, e são aspectos de um mesmo e único processo: o da reprodução material e simbólica da vida social” (TASSINARI, 1995, p. 450). Nesse sentido, a própria concepção de tempo não é a de tempo cronológico, do relógio, mas de tempo social (THOMPSON, 1978).

Como tratamos de culturas orais, entendemos que a historicidade delas só pode ser entendida no seio dos esquemas culturais de cada sociedade indígena, determinantes dos sentidos de vida e morte e da relação com a realidade circundante, que Brand (1997) chama de relação com o entorno regional. Esse entorno envolve sujeitos que fazem parte da sociedade majoritária, com valores, religiões, tecnologias próprias que diferem das sociedades indígenas. Contudo, “[...] nenhuma sociedade pode ser definida unicamente a partir de suas características internas, mas enquanto em interação no contexto regional” (BRAND, 1997, p. 44-45). Assim, de modo geral, todas as sociedades indígenas são constantemente desafiadas a se relacionarem permanentemente com o entorno regional, de modo a garantir sua “[...] sobrevivência enquanto grupo étnico diferenciado” (BRAND, 1995, p. 44-45). Mas esses desafios são mais sentidos por sociedades indígenas próximas aos centros urbanos e que mantêm uma relação intensa com o entorno, inclusive como meio de sobrevivência física.

É preciso ainda expor, minimamente, o que entendemos por grupo étnico. Segundo Barth (1976), “Grupos étnicos são formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma origem” (BARTH, 1976, p. 26). Oliveira (1976) nos diz que ela não se afirma isoladamente, mas é a “[...] afirmação de nós diante dos outros [...] É uma identidade que surge por oposição (OLIVEIRA, 1976, p. 6). Sinteticamente, apontamos o sentido de identidade étnica de Cunha (1986), que a vincula à auto-identificação do grupo e à identificação deste pela sociedade envolvente.

1.2.1 Breve contextualização da dispersão dos Guarani e dos Terena

Com a instauração do regime republicano no Brasil, a política indigenista, implantada pelo Estado nacional na região do médio vale do rio Paraguai, consistiu, basicamente, em circunscrever os povos indígenas a pequenas áreas de terras delimitadas pelo Serviço de Proteção aos Índios. Entre os povos indígenas habitantes da região, foram alvejados especialmente por tal política os povos de filiação lingüística Arawak e Tupi-Guarani.

Conforme Susnik (1994), os povos de filiação lingüística Arawak apresentam uma mobilidade especial que remonta a períodos anteriores à colonização, e foram vários os fatores, tanto de ordem ecológica, como política e cultural, que contribuíram para o deslocamento de diversos grupos desde a área do *Gran Chaco* para o Leste. Desde o século

XVIII, o avanço da colonização hispânica, e mesmo o estabelecimento de missões religiosas, vieram a fortalecer o ímpeto do deslocamento das populações nativas para regiões que, mais tarde, viriam a tornar-se território brasileiro.

Para Oliveira (1976), os Terena constituem-se num dos subgrupos Guaná⁴ que mais contribuíram para a formação do sudoeste brasileiro, seja como produtores de bens para os primeiros colonizadores europeus, seja como mão-de-obra nos mais variados momentos do processo de constituição das fazendas que ali proliferaram, especialmente a partir da Guerra do Paraguai (1865-1870). Nesse período, também foram recrutados como soldados a defenderem o Estado brasileiro.

Juntamente com outros grupos que deixaram o território paraguaio, os Terena foram se estabelecendo, em parte, na região de Albuquerque e de Coimbra, em território brasileiro. Um grande grupo, composto por Terena, Layana e Quinquinao, somando aproximadamente 2.600 índios, segundo Schuch (1995, p. 56), estabeleceu-se na região de Miranda (Mato Grosso), por volta de 1845. No entanto, logo esse contingente desmembrar-se-ia, indo cada um dos subgrupos para uma nova região, perto do Forte de Miranda.

A grande onda migratória não-indígena que incidiria sobre os territórios Terena aconteceu, pois, a partir da Guerra do Paraguai, especialmente na região entre os rios Miranda e Aquidauana, quando se registra a fixação de novos contingentes humanos provindos principalmente da região Nordeste (com destaque para o estado da Bahia) e do Paraguai. Os primeiros faziam parte do exército brasileiro e os segundos, com o fim da Guerra, adentravam em território brasileiro em busca de melhores perspectivas econômicas, uma vez que o seu país de origem estava arrasado pela guerra. Outra onda de dispersão dos Terena estendeu-se por uma região que cobria do Rio Miranda até o Rio Brillhante, passando pelas nascentes do Rio Vacaria e chegando ao Vale do Rio Dourados (OLIVEIRA, 1976, p. 59).

Novas ondas de ocupação não-indígena intensificaram-se durante o século XX, com o início da ligação entre São Paulo e Porto Esperança, através da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), no período entre 1905 a 1914 e concomitantemente pela construção das Linhas Telegráficas, promovida pela comissão Rondon. Apesar de não ser possível comparar os progressos econômicos e demográficos do sul de Mato Grosso àqueles ocorridos em São

⁴ Oliveira (1967, p. 50) elaborou um quadro distinguindo os diferentes subgrupos Chané-Guaná que se estabeleceram em território brasileiro, considerando a auto-designação tribal e a equivalente denominação atribuída pelos Guaicuru (Mbayá), a quem eles estavam submetidos em um regime de vassalagem: assim, os Chanás eram denominados de Lyanas pelos Mbayá; os Terena eram chamados de Etelena; os Choarana eram chamados Echoaladi e os Quainoconas ficaram conhecidos como Equibi Quinau. Os Choaraná, aos poucos, foram sendo tratados também com o nome genérico de Guanás, sendo mencionados com essa denominação em muitas fontes primárias.

Paulo, essas tecnologias modernas passaram a atrair contingentes humanos cada vez maiores. Se aquém do esperado, na visão da sociedade nacional, esses contingentes eram muito grandes para as populações indígenas, provocando a intensificação das transações comerciais e determinando uma nova configuração indígena naquela região.

A intensificação de novos fluxos migratórios provocou uma contínua expropriação das terras indígenas de toda a região em destaque, o que fez com que os remanescentes Terena passassem a ocupar pequenas novas áreas que se apresentavam viáveis à sua instalação. Alguns desses lugares foram transformados em Reservas Indígenas pelo S.P.I. Muitos grupos foram obrigados a migrações constantes, mais ao sul do estado de Mato Grosso, como para a Serra de Maracaju e depois para a região de Dourados.

A dispersão dos Tupi-Guarani irradiou-se para grandes extensões do território brasileiro, desde a floresta tropical/amazônica até o litoral atlântico. Segundo Susnik (1994), que se baseia em Métraux, os povos componentes dessa família lingüística, em seu processo expansivo para o interior do continente, continuaram a sua dispersão, constituindo basicamente

[...] dos tendências comunitárias y socio-dispersivas em diferentes comunidades pequeñas, ribereñas, eficientes substancialmente, exclusivistas, pero, asociadas por las pautas de parentesco político; aldeas abiertas de multilíneas, con dinamismo-expansivo, con jefes guerreros, asociados con los “cariaba-shamanes andantes”, con manifiesta tendencia de formar unidades sociorregionales mayores. Esta divergencia socio-grupal provocaba verdaderas inquietudes sociotribales internas entre los guaraní sureños y acondicionaba importantes segmentaciones grupales entre los Tupí centrales y orientales. Esta dualidad psicosocial entre el exclusivismo comunitario y la integración aldeana mayor se observaba en el proceso dispersivo y la misma vivencia etnocultural. (Susnik, 1994, p.68).

Quando da chegada dos colonizadores europeus, aqueles grupos indígenas eram identificados claramente como de origem Tupi, porém sem nenhuma classificação das várias etnias descendentes desse tronco lingüístico. Chamorro (1997), que se vale dos referenciais teóricos oferecidos por Schmitz (1985), afirma que o processo de diferenciação cultural manteve-se contínuo entre os anos 700 e 800 d.C., quando duas tradições distintas se desenvolveram, consolidando a separação completa de Tupi e Guarani. Os que se adaptaram ao clima quente do litoral foram os Tupi e os que se adaptaram ao clima temperado das matas subtropicais dos Rios Paraná, Paraguai e Uruguai e desenvolveram uma tradição baseada na cultura do milho foram os Guarani (CHAMORRO, 1997, p. 42). A dispersão contínua em busca

de novas terras moldou um componente fundamental na dinâmica social desses povos, que era o de sempre “estar a caminho” (CHAMORRO, 1997, p. 43).

Segundo Brand (1997), o subgrupo Guarani-Kaiová só seria identificado como tal pelo mundo colonial entre 1750 e 1760, por ocasião do Tratado de Madri, quando incursões foram feitas com o intuito da demarcação das novas fronteiras estabelecidas pelo Tratado.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1768, e o fim das reduções, os índios então conhecidos como Caaguá-Monteses dispersar-se-iam, novamente, para regiões de mata fechada, vindo a reforçar o contingente Guarani na região da divisa entre Brasil e Paraguai.

Alguns pequenos surtos de povoamento na região sul do então Mato Grosso aconteceram logo depois da independência brasileira, com a Lei de Terras de 1850. No entanto, foi somente com a Guerra do Paraguai que o povoamento da região sul de Mato Grosso foi de fato efetivado. Ao fim da Guerra, grande parte dos ex-combatentes permaneceu na região que viria a ser a atual região da Grande Dourados e Ponta Porã. Houve também o retorno dos antigos pecuaristas, que fugiram durante o conflito.

A partir de 1882, os Guarani, especialmente os da etnia Kaiová radicados no sul do então estado de Mato Grosso, deparar-se-iam com a primeira grande frente de ocupação de seus territórios, empreendida pela Companhia Matte Laranjeira⁵. Porém, não seria essa frente de ocupação que mais incidiria sobre o território pertencente aos índios, pois a Companhia não lutava pela posse da terra, mas pelo monopólio da exploração da erva-mate.

Os índios Guarani, especificamente os da região de Dourados, sofreriam um maior impacto a partir da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (1943), sendo os habitantes da região do Panamby e do Panambzinho os mais diretamente afetados. A Colônia, assim como outras que foram criadas naquele período pelo governo de Getúlio Vargas, tinha como objetivo primordial incorporar novas terras ao domínio do Estado brasileiro e aumentar a produção de produtos primários voltados para garantir o processo de industrialização vivido pelo País. Outra justificativa para a criação da Colônia foi a promoção da integração nacional, visando atender aos ideais de um projeto nacional homogeneizador da sociedade, que combinava colonização e industrialização. (LENHARO, 1986).

⁵ Em 1882, Thomas Laranjeira, integrante da Comissão de Limites pós Guerra do Paraguai, que havia percorrido a região sul do então estado de Mato Grosso na década anterior, obteve do Governo Federal o arrendamento de uma grande extensão de terras nessa região para exploração de ervais nativos ali existentes, tendo à disposição mão de obra abundante, com o fim da guerra. Tais concessões de terras foram sucessivamente ampliadas no período posterior a 1892, quando Thomas Laranjeira fundou a Cia Matte Laranjeira, até 1940. Desde o início da exploração dos ervais nativos pela empresa, muitos índios seriam recrutados como mão-de-obra, principalmente das aldeias da região de Caarapó, Juti, Campanário e Sessoró, sendo inclusive a localização de várias Reservas indígenas demarcadas até 1928 se dever “[...] ao fato de serem acampamentos, ou locais de trabalho, da Cia. Mate Laranjeira” (BRAND, 1997, p. 62).

Outro momento de confronto entre a sociedade brasileira e as populações indígenas Guarani do sul do estado de Mato Grosso aconteceria com a entrada das fazendas de gado na região, concomitantemente à chegada de gaúchos para desenvolverem a agricultura mecanizada de produtos para exportação. O processo de desmatamento foi acelerado nas décadas de 1960 e 1970, chegando até as barrancas dos rios, com a intensificação da atividade pecuária e o cultivo da soja, depois do trigo, especialmente voltados para o mercado externo (BRAND, 1997).

1.2.2 Apontamentos sobre a organização social dos Terena atuais

Apesar dos movimentos migratórios recentes, pós guerra do Paraguai, terem sido resultantes de um processo violento de usurpação de suas terras, a transferência dos diferentes grupos Txané-Guaná para outras regiões, não modificou a base de sustentação econômica e social destes grupos. Continuaram fundamentalmente ligados à questão da terra, sendo a agricultura a base de sua produção econômica. Contudo, para Oliveira (1976), não se pode entender essa cultura sem atentarmos para as relações interétnicas que se estabeleceram entre eles e os grupos Mbayá-Guaikurú desde o século XVI. Os primeiros estiveram ligados a esses últimos, sobretudo em termos de alianças, o que, apesar das contingências histórico-sociais se diferenciarem de grupo para grupo, possibilitou um entrosamento interétnico de longa duração que moldaria, de alguma forma, a cultura Terena tradicional (OLIVEIRA, 1976, p. 33-36).

Ainda que existissem variações socioculturais entre as várias comunidades Terena analisadas por Oliveira (1976) na década de 1950, de uma maneira geral esse autor considera que se poderia falar de uma característica comum a todas elas: a de nunca terem demonstrado maior apego à religiosidade, ao contrário dos Guarani, que têm nela o centro de seu sistema de vida. A “conduta” dos Terena, com estilos diferentes, tem apontado para uma constante nas últimas décadas. Para Oliveira, as religiões cristãs, sejam elas protestantes, ou católicas, penetraram no universo da cultura Terena, “[...] de maneira muito mais formal – através de seus cerimoniais – do que como instrumentos novos de interpretação do mundo” (OLIVEIRA, 1976, p. 99). Para a maioria, “[...] as novas religiões representaram apenas uma capa, alguma coisa exterior à consciência individual, válida como fonte de status e de papéis que melhor viessem a ajustar os indivíduos às novas situações criadas pelas comunidades em mudança” (OLIVEIRA, 1976, p. 99). Hoje, à luz das teorias da História Cultural, poderíamos qualificar de

apropriação e/ou ressignificação a maneira de ler o mundo pelos Terena, segundo os seus referenciais culturais (universo simbólico e material).

Oliveira, apesar da constatação de que aquela etnia tenha percorrido todo o caminho da “aculturação”, ou seja, de sua possível integração à sociedade nacional, exposta a todos os tipos de métodos de conversão cultural, acredita que mantinha um alto grau de participação na vida regional, permanecendo “diferenciada, identificando-se a si mesma e sendo identificada como indígena” (OLIVEIRA, 1976, p. 14). O enfoque de sua pesquisa ainda estava encompassado pela tese do desaparecimento das sociedades indígenas enquanto culturas diferenciadas, porém os resultados dela apontavam para alguns novos indícios, por exemplo, o de que dificilmente esses índios deixariam de ser índios, mais precisamente Terena, contrariando, pois, a referida tese. Oliveira, ao fim da pesquisa, chega à conclusão de que

A população Terêna, ainda que integrada à estrutura econômica regional, nem por isso será – num futuro previsível – assimilada pela sociedade brasileira ou por segmentos sócio-culturais. Talvez nem mesmo isso chegue a ocorrer algum dia, se persistirem as mesmas condições que têm levado a quase totalidade dessa população a permanecer aldeada. A assimilação de alguns indivíduos, geralmente filhos e netos de índios emigrados de suas comunidades, não é suficiente para nos permitir diagnosticar a população Terêna, em seu conjunto, como em vias de incorporação à sociedade nacional. A identidade étnica, estigmatizada pelo epíteto bugre, tende a persistir nas diferentes condições de existência do Terêna, mesmo na situação de vida urbana, onde continua a ser classificado como diferente, distinto dos demais cidadãos com os quais convive, para os quais trabalha e diante dos quais jamais logra ser aceito como um igual. Aldeados ou emigrados, rurais ou urbanos, o trajeto típico do Terêna não parece ter sido outro que o de sua transfiguração em bugre e em tudo que isso significa de preconceito e discriminação. (OLIVEIRA, 1976, p. 134, grifo do autor).

Os resultados dessa pesquisa revelam-se ainda bastante atuais. Contudo, a designação de “bugre”, que tem significado pejorativo, não é admitida pelos Terena, o que os desafia permanentemente à sua superação diante da sociedade e a criar e a recriar situações favoráveis à satisfação de suas necessidades materiais e simbólicas, segundo uma lógica própria. Dessa forma, eles “inventam e reinventam” o cotidiano, na expressão de Certeau (1994), graças a variadas táticas de resistência pelas quais alteram os códigos da sociedade moderna e racionalista, num movimento contínuo de apropriações de acordo com suas conveniências. A partir desses espaços de movimentação, tornam-se agentes co-produtores de sua história, em que uma “criatividade oculta” simula e inverte a ordem para recriá-la sob novas condições. Esta reação pode ser estendida para todos os povos indígenas, inclusive os Guarani, sempre com os diferenciais próprios de cada cultura.

Quando da pesquisa de Oliveira, na década de 1950, quase toda a comunidade Terena da Reserva de Dourados já se dizia protestante. Hoje, isso é ainda mais acentuado, embora coexistissem e coexistam, ainda hoje, pequenos núcleos católicos. Como resultado do proselitismo religioso notava-se nessa Reserva,

[...] como nas demais comunidades indígenas em que se instalaram elementos “crentes”, certa tensão social, manifestada na discriminação dos indivíduos não-protestantes pelos ditos “crentes”, sejam índios Terêna ou Kaiwá. Pelo que pudemos verificar quando da nossa permanência na Missão – onde ficamos cinco dias – os vínculos religiosos eram mais fortes entre Terêna e Kaiwá, do que os elos tribais; isto é, todos os “crentes”, excluindo sua origem tribal ou étnica, uniam-se contra os que não professavam o mesmo credo. Dominava o faccionismo religioso. (OLIVEIRA, 1976, p. 87).

Os registros historiográficos disponíveis (SUSNIK, 1994; OLIVEIRA, 1976, entre outros) sobre os Terena informam, ainda no século XIX, a ocorrência de uma estratificação social claramente diferenciada em segmentos, designados: a) Chefes “grandes” e “pequenos”, na expressão Terena: *Naati* e *Naati-Atxé*, respectivamente; b) Povo, *Waherê-Txané* e *Maxati-Txané* (respectivamente, “gente feia” e “gente que pede”, sendo este último termo ouvido por Oliveira somente na Aldeia Bananal); c) Cativos, em Terena, *Kauti*.

Essa estratificação social impunha a condição de *status* na sociedade, de forma que o trabalho agrícola era atribuído aos cativos e, no decorrer do tempo, foi estigmatizado como trabalho de *status* inferior, o que marcaria posteriormente a divisão social do trabalho, quando as mulheres e, talvez, algumas categorias masculinas, foram afastadas do trabalho na roça. No início do século XX, essa categoria social estava totalmente transformada, com a proximidade das relações com a sociedade brasileira.

As informações sobre os antigos Terena apontam para a existência de uma divisão dual – “gente mansa” (*Sukirikiokó*) e “gente brava” (*Xumonó*) (OLIVEIRA, 1976, p. 45), e as duas metades endogâmicas dividiam o grupo, desempenhando importante papel na vida social, especialmente no que se refere ao matrimônio e à escolha do cônjuge. Contudo, essas formas, no início do século XX, segundo Oliveira e confirmado pelas pesquisas de Oberg e Altenfelder, em 1945, estavam restritas às funções cerimoniais e, em algumas aldeias, já inexistiam ou estavam reduzidas à mera tradição.

Hoje, constata-se que essa divisão dual permanece, em grande parte, na organização social dos Terena, apesar de manifestar-se sob novas configurações. O trabalho de Isaac (2004), “Modo de existir Terena na Comunidade Multiétnica que vive em Mato Grosso”,

aponta para alguns elementos da cultura desses Terena que podem ser estendidos a outros, como os que habitam a Reserva de Dourados.

Isaac (2004) usa o termo “transpermanência” para designar o processo que envolve conjuntamente a permanência de configurações sociais tradicionais, bem como suas mutações, o que enseja a idéia de acréscimo, e não de perda cultural. Nesse intento, o autor tratou o tema da dialética da permanência para verificar se os processos de mudanças sociais que afetaram as estruturas da sociedade Terena de Mato Grosso foram degenerativos, a ponto de afetar o sentimento de pertencimento social de seus membros. Para tanto, utilizou-se do levantamento dos elementos constitutivos do modo de existir Terena que se apresentavam como contínuos. Como resultado, concluiu que esse processo de mudanças não foi degenerativo, mas sim de transpermanência, termo estritamente ligado à dinâmica das mudanças, que envolve conjuntamente a permanência e a mutação no mesmo ser. A proposta de Isaac objetivava a compreensão de fatores que fazem com que os Terena sintam-se pertencentes àquele grupo social, o que está intimamente relacionado à constituição da identidade (ISAAC, 2004, p. 214-215).

Pensamos que essas considerações podem ser referenciais para os Terena de Dourados, pois, apesar da constituição de um campo de variáveis diferenciadas que são apontadas por Isaac, as mudanças permitiram o movimento contínuo de adaptações criativas de que nos fala Certeau (2004), de modo a garantir-lhes o sentimento de pertencimento ao grupo e de caracterizá-los com uma identidade étnica diferenciada.

Ainda segundo Isaac (2004, p. 98-99), no caso dos Terena do Mato Grosso atual, a estratificação obedece a uma mesma estrutura tradicional, com diferenças somente na composição social: 1) uma classe de dirigentes com uma estratificação social segundo as funções e/ou cargos de maior e menor prestígio na comunidade; 2) o povo – pessoas comuns que não ocupam cargos de lideranças; 3) os não-Terena, pessoas de outras etnias que, embora sejam respeitados, são marginais na estrutura de parentesco e, por isso, privadas de alguns direitos políticos. O mesmo acontece com a divisão dual: mesmo que não seja mais aplicada às cerimônias religiosas, está presente nos eventos culturais, demonstrando uma ressignificação permanente dos referenciais tradicionais.

Somente pesquisas específicas poderão apontar em que medida isto se reproduz junto aos Terena de Dourados. Nessa direção, poderíamos exemplificar a dança do “bate-pau”. Embora a leitura de alguns Terena, por nós entrevistados, apontar para o fato desta assumir significado tão somente histórico, análises mais acuradas podem indicar a existência de reminiscências ancestrais. Contudo, quando entrevistamos dois membros de uma família, se

não a única, mas a principal a desenvolver esse ritual, eles nos apresentaram o significado de algumas práticas culturais, que incluem a dança do bate-pau, de maneira bastante particular. O Sr. Guilherme Valério, protestante convicto, assume um papel de liderança entre algumas famílias Terena e goza de prestígio junto a vários membros das outras etnias. Embora exponha uma situação do presente, essa se refere a uma construção vivenciada desde a infância e que, portanto, pode ser reportada para o período por nós delimitado. Além do fato de ser protestante, bem como toda sua família e grande parte dos Terena radicados em Dourados, o Sr. Guilherme revela que essas práticas, mesmo que não abandonadas, passaram por processos de ressignificação, mas ainda assim dentro de seus referenciais culturais. Segundo ele:

[...] o nosso costume, a nossa cultura era levantar cedo, mais ou menos três horas da manhã, os nossos avôs, os nossos pais pede prá todos os filhos, netos levantar cedo. Porque levantar cedo? Porque nós vamos ter uma corrida, essa corrida chama-se corrida “encontro do sol”. Nós vamos correr na direção onde o sol nasce, correndo, correndo até o sol nascer. E o sol nasce e a gente pára [...] eles querem que a gente treina bem e acostuma bem fazer essa corrida, pra se preparar para a guerra com outra tribo de índio [...] Algumas pessoas, algumas famílias levantam cedo ainda, né, mas não faz mais esta corrida “encontro do sol”. (Entrevista, 14 set. 2006).

De todo modo, sua fala evidencia a existência de elementos simbólicos constitutivos de uma maneira própria de interpretar/relacionar-se com o mundo. A dança do “bate-pau” assume, pois, o papel de uma peça teatral com várias partes, que conta a história das guerras:

[...] a dança do bate-pau, a significação que deram, nós temo na dança, nós temos a flecha, nós temo o porrete, então tudo quanto é peça da dança tem uma significação. A primeira parte significa quando nós estamos saindo de casa negociando com nosso tribo [...] saindo devagarinho pra encontrar [...] aquele tribo desprevenido, porque a idéia é destruir o outro tribo. E outra peça também, nós tamos estagiando a guerra, combatendo, guerriando e assim por diante [...] No último, a peça é quando um dos homens, uma das pessoas, quando sobe lá em cima e é erguida pelo grupo que tá dançando, ele está sendo erguido pelo grupo, então essa pessoa lá em cima ele grita falando no idioma Terena [...] **vitória, vitória, vitória, é a significação dessa peça. Então o desejo da tribo terena é ter vitória** [...]. (Entrevista, 14 set. 2006, grifo nosso).

Essas premissas foram confirmadas por seu filho, Gerson Valério, numa outra entrevista, em que ele reafirmou os mesmos princípios sobre o objetivo teatral da dança, que é contar a história do povo Terena do passado: “[...] **nossa cultura não é mística, ela não é nada espiritual, é puramente uma história que a gente revive e brinca uma coisa assim**

que num entra a espiritualidade, a gente considera uma coisa neutra de religião” (entrevista, 14 set. 2006, grifo nosso). Entretanto, mesmo sem uma consciência mais clara, assistindo-se às peças, que são de caráter teatral, é possível notar os rituais que poderiam ser remetidos ao “xamanismo” de que nos fala Isaac (2004) e que Acçolini (2004) reforça em sua tese de doutoramento “Protestantismo à moda Terena”, que enfatiza a reelaboração do sistema xamânico, processando o que ela chama de terenização daquela religião e que, de algum modo, se coaduna com essas formas de expressão, resquícios de uma prática cultural, ainda que quase extinta na Reserva de Dourados.

Só que essas “brincadeiras” assumem significados que norteiam, de alguma forma, o universo simbólico Terena, como bem expôs o Sr. Guilherme Valério sobre a idéia da vitória, de persegui-la sempre de frente e com coragem. O seu filho corrobora essas idéias em alguns trechos da entrevista, ressaltando **“a necessidade de ser um ser superior do que o outro no local”** (grifo nosso),

[...] por exemplo, quando nós era pequeno, o meu pai sempre falava para nós [...] tinha às vezes eu e os meus irmãos mais novo, a gente era pequenininho e ele falava: “come direito, come logo, daqui a pouco nosso inimigo aparece aí e vocês estão comendo ainda! Tem que comer logo, porque se o nosso inimigo vier nós já estamos satisfeitos e prontos pra se defender ou esconder”. [...] não que era verdade, mas ele passava uma história que os pai dele contava que era assim na verdade, que eles se alimentava rápido e ficavam na expectativa que de repente podia vim o inimigo que era a outra tribo [...] **então é uma história que pra nós, não que valia, mas era pra nós ficar esperto e fazer as coisa na hora certa, no momento certo.** (Entrevista, Gerson Valério, 14 set. 2006, grifo nosso).

Outro costume, ainda presente, foi assim relatado pelo Sr. Guilherme Valério:

[...] outro costume, é quando a gente sai de casa [...] qualquer pessoa que sai de casa, nós temo vovozinha que nos acompanha, ele dança por detrás da gente, a gente vai na frente e ela vem por detrás cantando, pedindo pra Deus que nós podemos fazer viagem no lugar onde nós vamos ou no serviço, que deus nos acompanha, que não acontece nada e que voltemos bem também [...] quando a gente volta a mesma coisa [...], ela vem de encontro com a gente dançando, cantando, agradecendo a Deus, pela nossa viagem [...]. (Entrevista, Sr. Guilherme Valério, 14 set. 2006).

O comportamento Terena, de modo geral, aponta para a política de alianças com fins políticos, como um comportamento da cultura tradicional de longa data. Sabemos que eles mantiveram, ao longo de sua história de contato, uma política de alianças que se manifesta de maneira bastante evidente nos dias atuais, diante das situações de exploração a

que foram/estão submetidos. Todo o processo histórico que levou os Terena para dentro da Reserva de Dourados, para conviver/ensinar os Guarani na prática da agricultura, permitiu-lhes o desenvolvimento de estratégias visando uma relação de aliança com as instituições governamentais, especialmente com o órgão indigenista oficial, e também organizações não governamentais, a fim de angariar dividendos políticos e garantir a inserção na estrutura de poder local.

Muitas vezes, é a partir do contexto histórico em que se está inserido que novas configurações sociais são formuladas, inclusive na identificação de aliados permanentes ou circunstanciais, adversários, amigos e inimigos, mesmo que sob a mesma formação social tradicional. Isso se soma ao fato de que, tradicionalmente, os Terena são reconhecidos como pragmáticos na relação com seus aliados, como no caso da aliança com o exército brasileiro para combater os paraguaios, e, mais tarde, quando se aliaram ao Marechal Cândido Rondon para a construção das linhas telegráficas, tentando a concessão de terras. Finalmente, com o S.P.I. e depois com a FUNAI, numa aliança cuja função primordial seria garantir seus direitos. Por isso, esses órgãos passaram a ser reconhecidos pelos Terena como seus protetores oficiais mais imediatos e mesmo mercedores de relações diplomáticas.

Deve-se considerar um fator relevante na organização social Terena, a preponderância do respeito pela autoridade e pela hierarquia, pois que “O esquema hierárquico garante o funcionamento e a estabilidade política da comunidade, o controle e a coesão social do Grupo” (ISAAC, 2004, p. 110).

Ao estudar a situação histórica desse grupo específico dos Terena em Mato Grosso, Isaac (2004) destacou quatro aspectos da vida social que lhe pareceram relevantes para a caracterização do seu modo de vida, descritos a seguir.

O primeiro é a língua materna como fator de coesão social e de identidade social. O segundo consiste no caráter migratório do grupo. Toda vez que um lugar deixa de oferecer-lhes as condições para a sua sobrevivência física e cultural, ocorre a migração. Pode migrar uma pessoa ou uma família simples ou ampliada (pessoas de uma mesma linha paterna ou materna, ramificadas em diversos núcleos familiares), que se estabelecem em um novo lugar, criando condições para que os parentes também migrem e formem uma nova comunidade. Para eles, “O espaço social não tem necessariamente que existir em um território físico tradicional, porque é a terra que pertence às pessoas e não elas que pertencem a ela” (ISAAC, 2004, p. 225);

O terceiro aspecto são as relações de parentesco como forma de reorganização social. O sistema de parentesco Terena compõe-se de uma estrutura familiar que combina duas

organizações que são interseccionadas, porém autônomas: os núcleos familiares (compostos de um casal e filhos) e as famílias ampliadas. É o conjunto de famílias ampliadas que forma uma Comunidade Terena, a qual agrega também alguns elementos estrangeiros. São, no entanto, as famílias ampliadas “[...] a pedra basilar da estrutura de parentesco, da estrutura social como um todo e da formação da identidade social do Grupo, porque é no seio delas que se operam as relações étnicas. A família é a matriz dos processos de interação, socialização, comunicação, solidariedade, competição, conflito e adaptação dos indivíduos Terena” (ISAAC, 2004, p. 218);

A religião seria o quarto aspecto apontado por Isaac: a religiosidade dos Terena de Mato Grosso não é um sinal visível de identificação social como a língua materna, e sua constituição atual é bastante recente, ainda não se constituindo num fator de recomposição social tanto quanto as relações de parentesco. Porém, é também um elemento importante do modo de existir daquela sociedade e, talvez, se constitua num dos aspectos de maior peso político na estrutura social vigente, como já evidenciava Oliveira em seus estudos (1976). Ali, o cristianismo funde-se a uma espécie de “xamanismo”. O primeiro adotado recentemente, e o segundo com raízes históricas nas crenças chaquenhas, as quais se expressam nas práticas da pajelança e na crença em feitiços. A coexistência dessas duas crenças doutrinariamente inconciliáveis só é possível

[...] porque no Modo de Existir da Comunidade elas assumem uma configuração mais funcional do que doutrinária. O cristianismo se configurou, no Grupo, como uma ideologia política que funciona como norteadora das relações sociais de fraternidade, convivência social, conduta moral e de uma ética calcada na competição (limitada pelos valores cristãos) e no oportunismo (no sentido político) em que a tática principal é a acomodação às circunstâncias das quais pode tirar proveito, a transigência adequada nos fatos e acontecimentos momentâneos para a consecução de seus objetivos). O “espiritismo”, por seu turno, prevalece no aspecto existencial das relações com o mundo invisível e funciona como o elo entre os seres terrenos e o mundo dos espíritos. (ISAAC, 2004, p. 219-220).

Além dos quatro principais elementos constitutivos do modo de existir dos Terena de Mato Grosso, segundo Isaac, foram levantados vários outros, que também merecem atenção, como, por exemplo, o modo de ser “índio-agricultor”, em um sentimento enraizado historicamente, e o fato de se intitularem “índios-trabalhadores”, o que os diferencia dos demais índios, segundo o entendimento destes, “menos evoluídos”. Ser índio-trabalhador é sinal de sua “civildade”, agentes do presente abertos às novas tecnologias da modernidade.

Os índios Terena de Dourados expressam claramente este sentimento como parte constitutiva de seu modo de ser.

Portanto, um dos principais elementos constitutivos da identidade étnica dos Terena em Mato Grosso é a partilha de bens materiais e simbólicos comuns por indivíduos ligados entre si por laços consangüíneos. A primeira instância de poder consiste nas relações de parentesco, embora isso não queira dizer que todo o poder seja derivado delas, havendo interesses de grupos diversos interagindo no controle da sociedade (grupos religiosos, pessoas idosas, jovens e mulheres). Entretanto, o grupo político mais forte, naquela sociedade, é o religioso, mais precisamente dos protestantes, que possuem uma estrutura política poderosa. Esse caráter político da religião deve ser visto em toda sua dimensão econômica, social e cultural dialeticamente articulada, como propõe Isaac (2004). Em Mato Grosso, está presente uma organização evangélica totalmente dirigida pelos Terena, chamada “União das Igrejas Evangélicas da América do Sul” (UNIEDAS), que rompeu com as estruturas rígidas das Igrejas Evangélicas tradicionais, para flexibilizar a religião segundo seus valores culturais/sociais. A UNIEDAS estende-se a várias Reservas com população Terena, inclusive a de Dourados. Não sabemos e não intentamos, neste trabalho, verificar a extensão de seus tentáculos nessa Reserva.

O ser agricultor soma-se também, de maneira significativa, ao modo de existir dos Terena de Mato Grosso, bem como outros elementos da sociedade majoritária, como o ser índio-trabalhador, guerreiro e cristão, que servem como

[...] fatores de auto-identificação para interagirem convenientemente nos múltiplos campos de relações em que atuam na modernidade atual. Isso não quer dizer que são meros discursos políticos. Eles se sentem cristãos, guerreiros e trabalhadores. Expressam o sentimento de orgulho em serem índios que conseguiram se ajustar aos padrões sociais e tecnológicos da sociedade globalizada e invocam esses elementos agregados da modernidade para serem valorizados de forma equitativa com as sociedades chamadas desenvolvidas. Mas quando há uma crise, por exemplo, quando sua identidade étnica é posta em dúvida, eles se sentem indignados e apresentam como fatores de identidade os elementos culturais mais antigos. Esta atitude é politicamente correta e lógica, pois estes seriam elementos capazes de distingui-los socialmente. Entretanto, não estou me referindo à ação política racionalizada e sim ao que se sentem. Fundamentalmente, sentem-se Terena pelo pertencimento a uma família e a uma Comunidade, pelo seu Modo de Existir configurado em processos próprios do sistema de vida dos Terena. Em tal sistema, as especificidades se configuram nas representações sociais e do imaginário que emanam de sua formação histórica mais recente. E dentre todas as representações a mais forte em termos de identidade é o laço consangüíneo. (ISAAC, 2004, p. 222-223).

Creemos que grande parte dessas constatações possa ser generalizada para outros grupos, como os da Reserva de Dourados, por exemplo, com as particularidades devidas. Outro fator que é característico em Mato Grosso e em Dourados é o sentimento de culpa por uma suposta perda cultural. Em Dourados, isso é visível, especialmente em torno da perda do domínio da língua. Tivemos a oportunidade de ouvir várias queixas de professores Terena sobre o assunto. E esse processo de desenraizamento cultural foi promovido deliberadamente pelo S.P.I., reforçando o caráter de “superioridade cultural” do Terena, e estimulando a extinção da língua, vista como um resquício do “atraso cultural” em relação à cultura dominante.

Retornando ao alinhamento religioso dos Terena com o protestantismo, talvez isso possa explicar, em parte, a maior escolaridade promovida por instituições religiosas destes em relação aos Guarani, especialmente os Kaiová, na Reserva de Dourados. Mas acreditamos que os fundamentos dessa maior aproximação dos Terena com a cultura letrada e escolar estão mais diretamente relacionados a questões de ordem cultural, como poderemos constatar em outros momentos deste trabalho (cap. II e III). Contudo, Oliveira (1976) notava que, entre as populações Terena na década de 1950, a maior parte dos “crentes” sabia ler e escrever mais que os Terena católicos. Essa diferença existiria em face da própria intervenção dos missionários protestantes, que tinham uma maior preocupação com a alfabetização, tendo em vista a formação de adeptos para a leitura da Bíblia protestante. Mas ainda assim, hoje, encontramos várias famílias Terena também católicas, com escolaridade maior que a dos Guarani, porém só uma pesquisa mais acurada poderá apontar em que medida.

Os referenciais acima apresentados sobre os Terena de Mato Grosso podem servir de baliza para o estudo da realidade dos Terena da Reserva de Dourados em muitos aspectos, embora certamente haja variações significativas quanto à recomposição étnica destes em período recente. Uma delas é a questão da língua. Os Terena de Dourados, em sua maioria, não mais dominam a língua, pois era fundamental o domínio da língua portuguesa e a negação da língua materna como estratégia política de um alinhamento cada vez maior com a população regional e como prova de sua “civilidade”, noção construída ideologicamente durante todo o século XX. Isso vem sendo reelaborado por alguns segmentos da sociedade Terena da Reserva de Dourados, especialmente algumas lideranças tradicionais e professores, que passaram a reconhecer as novas vantagens do retorno ao uso da língua materna, tendo em vista as prerrogativas legais pós-Constituição de 1988 e a valorização das diferenças étnicas.

O aspecto da religião protestante, levantado por Isaac (2004) como elemento constitutivo do modo de existir Terena, é bastante visível também na Reserva de Dourados.

Ainda não saberíamos dizer de que maneira o protestantismo Terena está organizado na Reserva, mas é visível a força política de alguns caciques protestantes que mantêm, nas relações de parentesco, sua primeira instância de poder, assentados no princípio da autoridade, reconhecida por Oliveira (1976) como sendo um componente da cultura tradicional Terena. Essa autoridade alicerça-se em uma rede de instâncias de poderes formada pelas principais lideranças da comunidade, normalmente representantes das famílias mais numerosas e expressivas.

O mesmo vale para as relações de parentesco como forma de reorganização social. Ultimamente verifica-se a vinda de muitos Terena da região de Aquidauana, de Miranda e de Dois Irmãos do Buriti, que vêm para a Reserva de Dourados com o objetivo de cursarem os níveis Médio e Superior de ensino e que se instalam na Reserva junto aos parentes. Muitos ali se casam e permanecem no espaço da família ampliada. Eles normalmente falam a língua Terena, o que tem estimulado o movimento interno pelo uso da língua materna na Reserva. Nesse aspecto, a recomposição familiar concilia-se com o fenômeno da migração, que deverá ser mais bem entendido a partir de pesquisas futuras, no âmbito da Reserva de Dourados.

1.2.3 Notas esparsas sobre os Guarani

Os grupos Guarani atuais expandiram-se fincados num outro tipo de dinamismo cultural em relação aos proto-Aruak, dos quais descendem os Terena.

A etnografia pioneira do profetismo Apopocuva-Guarani de Curt Unkel Nimuendajú (1987), em 1914, demonstrou a tônica da mobilidade social e espacial dos diversos grupos Guarani – Ñandeva, Kaiová e M'bya, sendo que os dois primeiros viriam a compor a população atual da Reserva de Dourados e da aldeia do Panambizinho – inspirada na busca da “terra sem mal”.

Segundo Viveiros de Castro (CASTRO, 1987), a escatologia Guarani articula um dualismo espiritual do ser humano, “[...] (alma-palavra celeste, alma-animal terrestre) a uma lógica de sublimação da corporalidade [...]”. A alma constitui-se, pois, no componente central da religiosidade Guarani. Ou, segundo Chamorro (1997, p. 13), a partir das etnologias compiladas na década de 1950, pode-se afirmar que “[...] Os guarani são reconhecidos como portadores de uma cultura centrada no conceito-existência ‘palavra’[...]”. Nessa categoria, reside o ponto forte de todas as suas criações. Ela é o tecido elementar que trama a autocompreensão dos grupos, sua cosmologia e sua experiência religiosa.

Os principais elementos constitutivos do modo de ser dos Kaiová atuais de que nos valem são evidenciados por Pereira (2004), que agrega informações de Meliá, Grumberg e Grumberg (1976) e de Schaden (1974), os quais, sob vários aspectos da vida social, podem ser entendidos como extensivos aos Ñandeva. No dizer de Pereira, as diferenças dialetais dos dois grupos

[...] são pequenas do ponto de vista do observador, mas cumprem o papel de importantes marcadores étnicos, sendo, portanto muito valorizadas nas relações entre os dois grupos. Em determinadas situações, estas distinções afloram com bastante nitidez, principalmente em situações de disputas políticas, conflitos e acusações de feitiçaria. Entretanto, elas não justificam um rígido tratamento diferenciado para os dois subgrupos quando se trata de abordar a maioria dos aspectos da vida social. Dessa forma, muitas das características aqui apontadas sobre a organização social Kaiowá seriam extensivas aos Ñandeva, mas esta extensão só se justificaria a partir de um estudo comparativo entre as duas etnias, capaz de situar as diferenças e semelhanças. (PEREIRA, 2004, p. 47).

Ainda de acordo com Pereira, os dados são “[...] ‘descontínuos’ registrados em diferentes aldeias e em situações as mais diversas, mas permitem uma aproximação de alguns aspectos da maneira como os Kaiowá ordenam sua vida social no período histórico recente” (PEREIRA, 2004, p. 46). Essa organização está intimamente relacionada ao contato com a sociedade envolvente. As unidades sociológicas apresentadas não podem ser entendidas como grupos estáveis e permanentes, pois que esses grupos se formam a partir de vínculos não só de consangüinidade, mas de afinidade, de dependência econômica, de alianças políticas e religiosas, entre outras, que podem variar segundo as circunstâncias mais imediatas (PEREIRA, 2004, p. 46).

Algumas unidades sociológicas de menor abrangência acabam por englobar outras de maior amplitude, que se articulam por meio de princípios que explicam a “[...] lógica que articula e ordena o sistema, assegurando sua coerência e funcionalidade” (PEREIRA, 2004, p. 48).

O caráter fragmentário da estrutura social dos povos Guarani foi tratado por vários pesquisadores. Pereira (2004) destaca a síntese elaborada por Schaden, aqui reproduzida:

As aldeias grandes, com duzentas ou mais almas, subdividem-se, porém normalmente em diversos grupos locais, cada um dos quais é constituído por uma parentela que tem como núcleo a família-grande de uma personalidade de prestígio, geralmente um chefe religioso ñanderú, entre os Ñandeva; paí, ñanderú ou mbruvitxá entre os Mbuá; pai, entre os Kaiová. Somente em determinadas circunstâncias, como em importantes festas religiosas, a horda

ou aldeia toda aparece realmente como unidade. (SCHADEN, 1974, *apud* PEREIRA, 2004, p. 49).

De modo geral, o intenso dinamismo na vida social é marcado por constantes disputas políticas. As condições históricas atuais e a relação com a sociedade envolvente são reconhecidas pelos próprios indígenas como fator de transformação de seu modo de ser (Ñande Reko), potencializando as disputas. Essa movimentação resulta em constantes dissoluções e recomposições das unidades organizativas, colocando as pessoas em circulação constante. Tais características, segundo relatos dos principais estudiosos dos Guarani (UNKEL, 1987; SCHADEN, 1974; MELIÁ; GRUMBERG; GRUMBERG, 1976), atravessaram o século XX como elementos constitutivos do modo de ser Guarani.

Dentre as unidades de menor abrangência da estrutura social, Pereira (2004) destaca “o fogo doméstico”, colocando-a como bastante relevante, principalmente na estrutura de parentela, enfoque pouco desenvolvido por outros pesquisadores. O grupo de parentes mais próximos reúne-se em torno do “fogo doméstico”, como a força atrativa do calor que aquece e aproxima as pessoas, para preparar as refeições numa relação de convivência íntima e continuada, que se estende para o compartilhamento da residência e dos afazeres do dia-a-dia (PEREIRA, 2004, p. 51). Os Kaiová não formam grupos “corporados”, na expressão de Pereira, linhagens, clãs ou grupos de unificação ou de comunidade aldeã. O “fogo doméstico” é que dá unidade a um determinado grupo, sendo o “[...] foco e o símbolo da conjugalidade e de tudo que ela representa” (PEREIRA, 2004, p. 59).

O fogo constitui a unidade sociológica mínima no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composta por vários fogos, interligados por relações de consangüinidade, afinidade ou aliança política. O pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana entre os Kaiowá [...]. (PEREIRA, 2004, p. 51).

Contudo, o grau de união das pessoas em torno do “fogo doméstico” varia, de acordo com a

[...] estabilidade que caracteriza a união conjugal [...]. A adesão de uma pessoa a ele também varia, de acordo com o estágio de seu desenvolvimento enquanto pessoa no seio da sociedade. Isso afeta diretamente os jovens, que passam por períodos distantes da convivência familiar e podem voltar a ela a partir do casamento ou se inserir em uma nova unidade em torno do “fogo” [...] só a partir daí que o indivíduo adquire a condição de ator social. O fogo é o ponto focal a partir do qual o indivíduo se insere nas redes sociais [...]. (PEREIRA, 2004, p. 54).

Ainda segundo Pereira, “[...] o núcleo central de um fogo doméstico é o casal em torno do qual se reúnem os filhos e agregados. [...] a separação do casal implica a dissolução do fogo e a dispersão dos seus integrantes por outros fogos relacionados” (PEREIRA, 2004, p. 54). Contudo, o papel da mulher assume maior relevância, pois que

[...] sem mulher não há fogo, reconhecem os Kaiowá. Assim, ele está associado a uma horizontalidade sociológica focada na conjugalidade, que, a cada momento, institui e organiza a vida social das pessoas, impondo ritmo e sentido à vida cotidiana. Remete também aos princípios cosmológicos e aos eventos fundadores da humanidade Kaiowá, pois a conduta dos integrantes do fogo, principalmente do casal, deve se espelhar na conduta dos deuses, que, de forma semelhante aos humanos, vivem junto com suas esposas e filhos ao redor de seus fogos nos diversos patamares celestes. (PEREIRA, 2004, p. 53-54).

Outra característica importante do “fogo doméstico” é estruturar as relações produtivas do grupo, como a agricultura, a caça, a coleta e a pesca, quando são possíveis, tendo em vista a escassez de recursos naturais para a viabilidade dessas atividades. Sempre que possível, a distribuição das atividades é feita segundo os papéis sexuais e as faixas etárias, desenvolvendo-se sua economia a partir do “fogo doméstico”. A essa unidade se atribui a autonomia para a realização das atividades cotidianas de produção, de distribuição e de consumo. Assim, um “fogo” isolado tem importância menor, pois não reúne as condições para a reprodução da vida social nos planos do parentesco, da política e da religião. Somente vários “fogos” podem ampliar a capacidade de produção. Essas configurações sociais foram ignoradas quando das experiências de programas instituídos por Organizações Não-Governamentais (ONGs) ao longo das últimas décadas, provocando sucessivos fracassos (PEREIRA, 2004, p. 55-56).

Para Pereira, a parentela e o *tekohá*, embora sejam referências importantes, só interferem na conduta do indivíduo

[...] nos momentos de ameaças externas e sobrenaturais ou quando são realizados os grandes ajuntamentos políticos ou rituais religiosos; eles são a porta de entrada para a alteridade. De ordinário, a conduta está sempre orientada para os membros do próprio fogo, ou para pessoas que integram fogos relacionados, e não para o âmbito propriamente coletivo. (PEREIRA, 2004, p. 56).

Entretanto, a predominância das relações mais íntimas em torno do “fogo doméstico” interliga-se com outras unidades de maior amplitude, como a parentela (*te'yi*) e o *tekohá*, em uma interação dinâmica. Este último está relacionado à comunidade, sendo o foco centrado

nas relações constitutivas do grupo social. Pereira, aqui, vale-se do tratamento dado à questão por Meliá, Grumberg e Grumberg (1976, p. 266), que assim se expressam: “Comunidade-tekohá – (seria o espaço social) no qual se realizam as normas, comportamentos e valores – ñande reko – assim como a lei e o modo de ser por excelência religioso – ñande reko katú” (*apud* PEREIRA, 2004, p. 56). Muito embora o *tekohá* esteja imerso no campo das relações sociais, a questão do espaço físico é fundamental para a sua realização histórica e “[...] é por esta razão que o assunto terra é de primordial importância (Pereira, 2004, p. 118-119).

Na compreensão de Pereira, o casamento dá o [...] suporte entre parentelas, necessárias para a constituição da rede ampliada de relações – *tekohá*” (PEREIRA, 2004, p. 128). Ele enfatiza, ainda, a pouca disponibilidade de terras, sendo o caso mais extremo o da Reserva de Dourados, onde a recomposição de um *tekohá* atinge um êxito apenas parcial. Isso se explica porque o “[...] grande número de parentelas confinadas nas reservas, cria uma configuração heterogênea a ponto de praticamente inviabilizar o estabelecimento de alianças [...]” (PEREIRA, 2004, p. 128).

Assim, em busca de uma melhor definição para *tekohá*, Pereira pensa nele como redes de alianças entre “fogos” e parentelas. Dentro da própria teoria da relação social dos Kaiová, o *tekohá* é colocado enquanto sistema articulado por módulos de diferenciação em relação ao entorno ou ao ambiente, por isso impossível de ser circunscrito apenas a um território. Essa definição remete ao surgimento de um líder carismático com capacidade de unir as parentelas, seja para o compartilhamento do sentimento de solidariedade social, seja para o de pertencimento (PEREIRA, 2004, p. 222).

Contudo, a cosmologia Kaiová enfatiza que a existência na terra é transitória, que

[...] viver na terra não é o destino do homem, e todo o esforço está voltado para superar essa condição; enquanto isso não acontece, os kaiová improvisam um modo de ser terreno, negociam com os donos da caça, das plantas, dos peixes e principalmente com os brancos, os donos das mercadorias, as condições transitórias de sua existência. (PEREIRA, 2004, p. 224).

Esse é um referencial importante que nos informa sobre a dificuldade de inserção no mundo capitalista, segundo a lógica deste. Os Kaiová transitam por ele nas condições acima descritas, mas não o vivenciam no sentido de incorporação de seus valores. Talvez isso possa ser aplicado à escola. Enquanto necessidade para a condição transitória de sua existência, ela pode ser apropriada e ressignificada, de modo a introduzir na unidade existencial um modo de ser Kaiová, mas com os limites próprios de sua cultura e de sua cosmovisão.

Nesse sentido, é oportuna a expressão de Marshal Sahlins (1997) quando ele se refere ao “pessimismo sentimental” que acabou por se disseminar pelas Ciências Sociais, de modo particular na Antropologia. Ele sugere que, com a globalização, a homogeneização cultural seria inevitável, em razão da crença em uma “aculturação universal” aos ditames da cultura capitalista, bem nos moldes do que o próprio Schaden (1976) e outros antropólogos brasileiros acreditavam. No entanto, essa previsão vem sendo paulatinamente revertida. As culturas (cultura no plural) eram objetos em vias de extinção. Em contrapartida ao chamado “otimismo sentimental”, também não desejado, porque poderia ignorar a agonia de povos inteiros que foram de fato espoliados, expostos aos mais variados tipos de violência, o mesmo Sahlins (1997) aponta para as possibilidades de essas sociedades espoliadas extraírem novas condições de existência a partir de experiências de afirmação étnica e cultural, assistidas pelo mundo afora num movimento contraditório, em meio a um mundo globalizado e supostamente homogeneizador. Podemos estender essa observação para os Guarani e os Terena.

Dos bens culturais advindos do mundo capitalista, os Guarani, por exemplo, souberam tirar proveito para a sua reprodução física e cultural durante todo o processo de “confinamento” nas Reservas, de forma que derrotaram as previsões mais pessimistas de extinção cultural. Ainda que inseridos no mundo moderno, na avaliação de Sahlins (1997) vários povos procuram acompanhar o mundo globalizado, sem deixar suas culturas morrerem e, não raras vezes, fortalecendo-as.

Num outro ponto, os Terena, em contraste ao modo de ser Guarani, formam uma estrutura social estratificada, a qual, com suas peculiaridades, comporta uma hierarquia nitidamente diferenciada. Oliveira (1976), ao tratar dessa hierarquia, esclarece que os Terena não deixaram, e, dentro daquilo que se consegue vislumbrar, não deixarão de ser Terena, com tudo o que isso implica. O respeito à autoridade e à hierarquia, como entendida pelos Terena, se contrapõe à cosmologia Guarani, que encontra nos deuses a autoridade maior, e nas lideranças os mediadores entre o plano terreno e o celeste. Assim, para os Terena, as respostas a esse mundo assumem dimensões absolutamente diferentes daquelas formuladas pelos Guarani.

Para os Guarani, todo o seu sistema de vida está assentado em um universo místico-religioso em que os indivíduos encontram sentido existencial. Neste mundo internacionalizado, buscam seus referenciais interpretando, reinventando, ressignificando sentidos ou mesmo abrindo novas perspectivas, especialmente diante dos impositivos da realidade circundante, que envolve, de forma diferenciada, cada comunidade guarani, e as

desafia a transformarem-se e a reinventarem-se cotidianamente. A interação com a sociedade envolvente imprime dinâmicas diferenciadas a cada comunidade, de modo que, no caso da Reserva de Dourados, podemos falar de várias comunidades Guarani/Ñandeva e Guarani/Kaiová dentro do mesmo espaço geográfico e supostamente cultural.

Em face da grande capacidade de deslocamentos contínuos, a língua continua a ser o *locus* privilegiado, o laço unificador que afirma a perseverança do povo Guarani em “ser Guarani”, que possibilita aos Guarani a superação dos inúmeros obstáculos colocados entre eles e seu *teko*, seu modo de ser.

Entendemos que a língua e seu significado histórico, em todas as suas manifestações – sons, tonalidades, ritmos, cadência, compassos, gestos, sentidos, sentimentos –, compõem o universo simbólico de uma cultura. No caso da cultura Guarani, todo esse simbolismo encontra-se fincado na palavra e na religião. Mesmo quando os Guarani se dizem converter a outra religião – como, por exemplo, ao cristianismo – constroem uma aparência que lhes é conveniente, porque isso lhes permite vivenciar sua própria religiosidade em boas relações com os que lhes estão próximos.

A persistência da busca à “terra sem mal”, mesmo sem o caráter “messiânico” e restrita à situação de confinamento, conforme designou Brand (1997), marca a vivência dos Guarani atuais, especialmente os do sul de Mato Grosso do Sul, e se mantém como elemento cultural visível – que se pode reconhecer nos movimentos espaciais internos, dentro da aldeia, e externos, rumo a outras aldeias habitadas pela parentela. É preciso considerar que, embora estejam circunscritos aos espaços delimitados pelas “Reservas”, os Guarani confluem para trocas culturais permanentes, mesmo quando seus deslocamentos reduzem-se simplesmente rumo aos parentes, o que se constitui em aspecto fundamental da vivência Guarani. Esse dinamismo pode ser comparado ao que Sahlins (1997) observa sobre as culturas translocais, em que os bens culturais transitam de forma a responderem por reacomodações locais, sem perder de vista a abrangência e a ampliação advindas dos contatos inter e intra-étnicos.

Durante todo o período em questão, os Guarani do Brasil meridional dividiam-se e ainda estão divididos em três grandes grupos: os Ñandeva (aos quais pertencem os Apapokúva, que se tornaram conhecidos na literatura antropológica pelo trabalho de Curt Nimuendajú Unkel), os Kayová, e os Mbyá. Os dois primeiros grupos vivem majoritariamente em várias reservas na região sul do estado de Mato Grosso do Sul, e o último encontra-se concentrado em regiões do Paraguai, Argentina e em vários núcleos no litoral do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. No Paraguai, os Kaiová autodenominam-se Pai tavyterã, expressão que

pode ser traduzida como “*habitantes del poblado del centro de la tierra (tava-yvi-rã)*” (MELIÁ; GRUNBERG; GRUNBERG, 1976, p.127). E são esses autores a fazer uma diferenciação dos Kaiová em relação aos outros sub-grupos Guarani.

Segundo Meliá, Grumberg e Grumberg (1976), os Kaiová distinguem uma região entre a terra e o “paraíso” (ma’etirõ), termo usado pelos autores:

[...] Esta región está o dividida en varios sectores, o tiene varios nombres sinónimos, siendo el nombre más frecuentemente escuchado arapory. El paraíso originario yvarypy, propio de los Pai, parece estar dividida tambien en várias regiones o cielos (uno encima del outro). Yvakua es la apertura que hay que pasar para poder entrar en el paraíso, y está vigilada por los guyraju akaturã, pájaros excelentes (loros e papagayos, que anuncian la llegada de las almas. Pero antes de llegar al paraíso el alma tiene que pasar por el piraguái., que tiene aspectos de un purgatorio y donde hay: yvykuí veve, arena que vuela; pyt~umbete, verdadera obscuridade; ita karu, piedra que devora, [...]. Después de superar estos obstáculos y comprobar así su pureza, el alma llega a la puerta del cielo. Sin embargo hay hombres que llegaron a la perfección, aguyje, sin tener que pasar por la prueba de la muerte y la purificación del alma en el piraguái. Son los Kandire, héroes divinizados que se perfeccionaron con la danza y el canto ritual. (MELIÁ; GRUMBERG; GRUMBERG, 1976, p. 234).

Todos os ritos são formados

[...] por plegarias cantadas y danzas, que se cumplen principalmente en ocasión de fiestas con buena participación comunitaria, aunque no faltan tampoco formas rituales de carácter más familiar y hasta individual. El rezo e la danza son las dos formas privilegiadas del ritual guarani-paí. estos ritos son el reflejo sobre todo Pai Kuara, que puede considerarse como el primer Pa’í el más excelente. (MELIÁ; GRUMBERG; GRUMBERG, 1976, p. 236).

Como já exemplificado por Chamorro (1997), Meliá, Grumberg e Grumberg (1976) referem-se, exatamente, ao fato de que “fazer palavra” (ñembo’e), é sempre fazer-se “palavra divina” (MELIÁ; GRUMBERG; GRUMBERG, 1976, p. 244). Absolutamente toda a vida do Kaiová é permeada pela religião, o que torna difícil uma compilação desse universo simbólico, por vezes incompreensível na sua completude. Pensamos que, para entendê-los, seria preciso sê-los.

Para esses últimos autores, a criação do mundo, explicada pelos Pa’í, resume-se ao feito de uma divindade principal:

Jasuka - se pode interpretar como uma força criativa (a origem de todas as coisas) em geral. Por intermédio de jasuka, Mande Ramõi crê que pode interpretar como uma força criativa que criou o mundo (a terra, os céus, o

paraíso, etc.). Jasuka se apresenta às vezes em forma de uma neblina clara, em que os deuses se banham para renovar-se. (MELIÁ; GRUMBERG; GRUMBERG, 1976, p. 228).

Quanto ao ordenamento político do mundo, foi Ñande Ru quem se encarregou de fazê-lo; criou os grandes morros e estabeleceu os *tekohá*. Às vezes, é difícil distinguir entre Ñande Ru e Mande Ramõi, assim como os papéis desempenhados por suas esposas, Ñande Syete e Ñande Jarí, que se entrecruzam na relação espiritual com seus maridos por atuarem concomitantemente com eles no plano da vida terrestre (MELIÁ; GRUMBERG; GRUMBERG, 1976.)

Muitos outros deuses principais e outros menores revezam-se nos trabalhos espirituais, o que torna difícil, segundo os mesmos autores, enumerá-los. O que importa salientar é esse princípio espiritual/religioso expresso na força da reza e da dança, que promove a aproximação entre o mundo terrestre e o mundo celestial, sendo a palavra divina processada pelos caciques/pajés, o grande centro da vida dos Kaiová. A mudança abrupta dos papéis desses enviados especiais para promover essa interlocução com o sobrenatural, provocada pelo contato intensivo, pela imposição de novos costumes, pela perda de seus *tekohá*, ocasionou profundas transformações e descaminhos que são sentidos de forma profunda e desestabilizadora no modo de ser dessas sociedades, mesmo que ainda continuem a buscar sempre uma ressignificação, criando novas configurações sociais diante das condições mais adversas com que se têm defrontado.

CAPÍTULO II

A CRIAÇÃO DA RESERVA DE DOURADOS: DESTERRO E CONFINAMENTO

[...] o desenho das fazendas aos poucos recobria o desenho das aldeias. O recrutamento sistemático de índios para o trabalho prestava-se assim, em um só movimento, a negar-lhes direitos territoriais: a terra, eleita índice de riqueza, não caberia a trabalhadores. (FARAGE, N.; SANTILLI, P., 1992, p. 276).

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA RESERVA E SUA CONFORMAÇÃO MULTIÉTNICA

A Reserva de Dourados foi criada pelo Decreto n. 404, de 03 de setembro de 1917, compreendendo uma área de 3.539 hectares, devidamente titulada e registrada na folha 82 do livro n. 23, em 14 de fevereiro de 1965, no Cartório de Registro de Imóveis na Delegacia Especial de Terras e Colonização de Campo Grande (MS). A área foi reservada especificamente para abrigar índios Guarani.

Cabe ressaltar que a demarcação de tal Reserva não seguiu qualquer critério referenciado ao território e ocupação tradicional Guarani, pois, segundo Almeida e Mura (2003), não havia naquele espaço nenhuma *oygusu*, ou seja, as grandes habitações Kaiová que abrigavam as famílias extensas. Possivelmente, a área era parte do território utilizado pelos Guarani em atividades de coleta, caça e pesca, ou mesmo como área de trânsito, mas não dispomos de evidências de que tenha se constituído em espaço de residência fixa no momento em que foi demarcada.

A escolha das áreas para a constituição das Reservas indígenas pelo S.P.I, em todo o sul do então estado de Mato Grosso, foi arbitrária, sem qualquer reconhecimento dos territórios de ocupação tradicional indígena. Em alguns casos, houve a coincidência de serem áreas tradicionalmente ocupadas, o que não foi o caso da Reserva de Dourados. Tratava-se de uma área sem cabeceiras ou minas de água em quantidade suficiente para o atendimento das necessidades vitais básicas, especialmente de uma população que tradicionalmente buscava regiões à beira de rios para o seu estabelecimento.

Assim, a ocupação da Reserva de Dourados, nas duas primeiras décadas após sua criação, se fez de modo forçado, com lentidão e muita resistência. A política de aldeamento

compulsório intensificar-se-ia nas décadas seguintes, com maior ênfase a partir da década de 1940, permeada pela violência.

As informações apresentadas na documentação do SPI permitem reconstituir um quadro fragmentário da população Guarani, que então se encontrava dispersa em pequenos grupos familiares espelhados às margens dos cursos d'água, em situação bastante vulnerável diante da atuação de regionais, e, de modo particular, dos negociantes/comerciantes de erva mate, entre outros produtos. Segundo relatório da Inspeção Regional do S.P.I, referente ao ano de 1919, um grupo de 129 índios Kaiová, há uma légua de Dourados, na então Comarca de Ponta Porã, viviam

[...] explorados em suas propriedades pelos moradores de Dourados e principalmente pelo paraguayo Mercês Morales, que intitulado-se chefe dos mesmos emprega-os em seu benefício na extracção da herba-mate, producto existente no próprio patrimônio indígena.

A lavoura encontrada é insignificante e a criação do mesmo modo. (Relatório IR 6, datado de 6 de maio de 1920. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fg. 1198 a 1247).

Ainda em 1923, diferentemente da atuação junto aos Terena, situados mais ao noroeste do então estado de Mato Grosso, o trabalho realizado pelo S.P.I. em toda a região do extremo sul do estado encontrava-se mais voltado para o aldeamento dos índios Kaiová, espalhados por um vasto território. Com menor capacidade de atuação, nessa mesma época evidenciava-se a dificuldade do S.P.I. para dar cumprimento à sua atribuição de garantir a “proteção” aos índios da etnia Kaiová, pois que contava apenas com duas áreas – a de Dourados e o de *Nhú-Verá* – demarcadas, ambas em distritos do município de Ponta Porã. Os Kaiová eram estimados em torno de 4 a 6 mil indivíduos, dispostos em diversos grupos, dentre os quais constam, localizados nos registros do órgão indigenista oficial, alguns dos mais populosos:

1º. Aldeia na Cabeceira do Laranja Doce a 3 kilometros de Dourados; 2º. Aldeia na Cabeceira do Sardinha a 9 kilometros da mesma Povoação: ao longo desse Ribeirão, moram muitos índios despersados; 3º. Aldeias de Santa Maria, Corumbé, São-Domingos e cabeceira do Panamby, todos dentro de um raio de 10 léguas do Dourados, sendo Santa Maria a mais afastada.;4º. Aldeia do Córrego do engano na Fazenda da Revolta, a margem do Rio Dourados;5º. Aldeias do Iguassú (ou Guassú) capão ralo e outras ao longo do Rio Dourados, até a sua confluência com o Brilhante afluentes do Evinhema; 6º. No Juty as aldeias de Taê-Cuê, Paê-Cuê e Laranjahy; 7º. Aldeias nos logares denominados Serrito, São Domingos e São Francisco; 8º. Aldeia do Aquino no logar chamado Bocajá, há ainda muitos grupinhos; Parece-me que quase todos os Cayoas se localizam na Bacia dos Rios Dourados e Brilhante até a confluência do Evinhema, habitando também um pouco as margens desse rio. (Antonio Martins V. Estigarribia. Relatório

S..P.I./Inspetoria de Matto Grosso, 31 de dez. 1923. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 379, fg. 1.472/1.473).

Embora as duas áreas demarcadas pelo S.P.I. no Município de Ponta Porã houvessem sido concedidas aos Kaiová em Dourados e *Nhú Verá*, as indicações disponíveis para o ano de 1923 apontam que sequer os trabalhos de medição dos terrenos para o estabelecimento dos índios habitantes em diversas aldeias a serem trazidos para estas localidades tinham sido executados. Muito menos, a medição e delimitação de outras áreas, também ocupadas por índios sob a jurisdição da Inspetoria de Mato Grosso, que se encontravam sob notória ameaça de esbulho: 1) na Aldeia Tehyqué, onde se encontravam 30 indivíduos em terras arrendadas da Companhia Matte Laranjeira, necessitando de 1 légua quadrada que deveria ser pedida ao estado, com a condição de excluir os ervais naturais; 2) em espaços onde habitavam mais 8 grupos de “Caiuás” segundo referências da nota anterior, na razão de uma légua por grupo, nos vales dos rios Dourados, Brilhante e Ivinhema (Antonio Martins V. Estigarribia. Relatório S.P.I./ Inspetoria de Matto Grosso, 31 dez. 1923. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.472-1.473) e de outros para abrigar esses índios, que se encontravam cada vez mais encurralados pelas atividades da extração da erva-mate pela Companhia Matte Laranjeira.

Essa Companhia explorava os ervais nativos em territórios habitados pelos índios Kaiová, riqueza que, segundo o relator, deixava de ser utilizada em benefício dos índios. Além disso, nem para o estado ficava, uma vez que a Matte estava sob o controle de grupos argentinos que pagavam um valor insignificante de impostos para o estado, pelo arrendamento das terras. Às aldeias Kaiová estavam encravadas nesses territórios, e tornava-se problemática a possibilidade de que lhes fossem reservadas as terras (*cf.* Relatório S.P.I./ Inspetoria de Matto Grosso referente ao ano de 1923, 31 dez. 1923. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.473-1.474).

Diante da fraca atuação do S.P.I. nessas regiões, até mesmo o território da Reserva de Dourados não contava com encarregados que pudessem organizá-lo, deixando os índios, segundo o relatório, em situação de maior vulnerabilidade diante das pressões do entorno.

Naquela época, podemos ressaltar que a região sul do então estado de Mato Grosso, em razão da exploração da erva-mate, já se encontrava relativamente ocupada por colonizadores/ fazendeiros, especialmente próximo à Vila de Dourados, sendo alvo de muitas disputas.

Desde a Guerra do Paraguai, a ausência do Estado monárquico na região de fronteira criou um estado de abandono dos povoamentos, permitindo o uso da violência em escala crescente no decorrer dos tempos. A República não veio para amenizar a situação de violência implantada em Mato Grosso; ao contrário, veio para consolidá-la em nível local e regional, abrindo espaço maior para o fenômeno do coronelismo – um estado de institucionalização da violência costumeira e, com ele, o banditismo. O Mato Grosso, como um todo, seria então conhecido como terra sem lei, mais precisamente “a lei do calibre 44”, no dizer de Corrêa (1995).⁶

A arregimentação de homens armados pelos coronéis para a sustentação de seu poder de mando foi solidificando o movimento do banditismo autônomo, na medida em que ele se tornava independente, ou fora do controle dos coronéis. A existência de um “povo armado” criava, em si mesma, a contradição de um Estado fraco, um sustentando o outro – promovendo, com isso, o fenômeno do “coronelismo” e do “banditismo social” e da oposição entre latifúndio/pequena propriedade. Outro fenômeno oriundo desse processo de armamento foi a escravidão, em plena República, de negros, índios e brancos pobres, nas fazendas, usinas de açúcar e na Cia. Matte Laranjeira (CORREA, 1995, p.40).

A Cia. Matte Laranjeira foi criada em 1882, por meio do Decreto no. 8799, de 9 de dezembro. Essa Companhia conseguiu do Governo Federal a concessão de terras da região ocupada por índios Kaiová, entre o Rio Apa e o salto de Sete-Quedas, em Guairá. As áreas de concessão foram sendo gradativamente ampliadas, principalmente quando passaram para a responsabilidade dos estados, através de vários decretos. A extensão dessas áreas chegou a ter 5 milhões de hectares de terras “[...] tornando-se um dos maiores arrendamentos de terras devolutas do Estado republicano em todo o Brasil para um grupo particular” (Arruda, 1985, p. 218, *apud* Brand, 2001, p. 98).

Toda a região explorada atingiria em cheio o território ocupado pelos Kaiová/Guarani. Alguns autores não apontaram a utilização da mão-de-obra indígena na extração da erva-mate na Cia. Matte Laranjeira, por falta de documentos que a comprovasse. Apesar de essa mão-de-obra ter sido predominantemente Paraguaia,⁷ segundo Brand (2001),

⁶ Citamos, em especial, o trabalho de CORREA, V.B. *Coronéis e Bandidos em Mato Grosso: 1889-1943* (1995); ver também QUEIROZ, P.R.C. *As curvas do trem e os meandros do poder: O nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil* (1997); VASCONCELOS, C. A. *A Questão Indígena na Província de Mato Grosso: Conflito, trama e continuidade* (1999).

⁷ Ver ARRUDA, Gilmar. *Frutos da Terra: os trabalhadores da Matte Laranjeira*. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Letras, História e Psicologia, Unesp, Assis, 1989. Sobre os trabalhadores independentes na exploração do mate ver o trabalho de JESUS, Laércio C. *Erva Mate: O Outro lado: a presença dos produtores independentes no antigo Sul de Mato Grosso – 1870-1970*. (Mestrado em História) – UFMS (Câmpus de

ocorreu em várias regiões o engajamento de índios Kaiova na exploração do mate. Ainda de acordo com Brand, um dos poucos autores a reconhecer a mão-de-obra indígena foi Serejo (SEREJO, 1986 *apud* BRAND, 2001, p. 99).

Entretanto, em contraposição ao que Arruda (1989) dissertou, mais recentemente vários documentos apontam para a utilização da mão-de-obra indígena e em regime de exploração extremada. Brand (2001) evidencia que, de fato, no relatório de Genésio Pimentel Barboza, do S.P.I., em 1923, é afirmado que a “[...] proporção de índios Caiuás empregados na elaboração da herva, sobre o operário (não-indígena), é, em média, de 75%, na região do Iguatemi” (BARBOZA, *apud* BRAND, 2001, p. 99). Nos demais estabelecimentos acontecia a mesma coisa, em proporções variadas, mas sempre superando o número de trabalhadores *paraguaios*. O relatório de 1927, apresentado por Barboza, referindo-se às “tribus” indígenas, expunha “[...] a necessidade de ‘libertá-las do domínio dos hervateiros paraguaios, fazendo cessar o regime de escravidão (sic) em que vivem’ (BARBOZA, *apud* BRAND, 2001, p. 99).

Nos primeiros tempos, o que se verifica é que a área concedida à Cia. Matte Laranjeira para a exploração do mate, apesar de estar inserida em territórios indígenas, não incluía a posse da terra. A exploração da mão-de-obra indígena é que se fazia perversa. Contudo, com o fim da concessão de terras para a Cia. Matte Laranjeira, os territórios indígenas passaram a serem alvos de disputas em que os índios ficaram fora.

Esse ambiente propiciou o avanço das frentes de ocupação não-indígena sobre os territórios indígenas, também com forte apelo à violência, um fenômeno que se consolidou com o Estado Republicano, a partir de 1910, através do próprio S.P.I., que se tornaria colaborador das frentes de ocupação agropastoris, sob o comando dos coronéis. Num mundo abandonado pelo poder público, toda e qualquer colaboração vinha ao encontro dos interesses nacionais. É nesse contexto que as instituições religiosas assumiram um papel relevante, tomando para si várias tarefas, entre elas, a educação escolar junto aos índios.

Assim, a fundação do Posto Francisco Horta, na Reserva de Dourados, teve como objetivo, pois, implementar um trabalho mais efetivo do S.P.I. junto às populações Guarani do sul do então estado de Mato Grosso. No relatório de 1925, as primeiras orientações eram voltadas para o trabalho do encarregado do SPI, que versavam sobre os passos a serem dados para a construção do referido Posto Indígena. O produto recomendado para o cultivo, com perspectivas de produção de excedente, era a erva-mate, e o que restava dos ervais nativos

deveria ser preservado⁸ para fins de manutenção do próprio Posto. O relatório referente ao ano 1926 era voltado para as mesmas orientações (Relatório de 1926, Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 341, fgs. 1.363-1.365), mas somente nesse ano a construção do Posto foi concluída, vindo a ser inaugurado em 24 de fevereiro de 1927. Apesar de se contar a construção de uma escola, não há qualquer menção ao funcionamento dessa escola. O assunto mencionado com maior ênfase era a preocupação em preservar as matas da Reserva, ricas em peroba e outras madeiras de lei, que se encontravam em franca depredação por parte da população de Dourados, que as explorava sem medidas, sendo inclusive necessária a intervenção policial contra a ação dos madeireiros e dos serradores que ali agiam livre e ilegalmente (Relatório de 1925, Museu do Índio, RJ. Mf. 341, s/fg.).

Nesses primeiros tempos, no campo da retórica, assistia-se a uma preocupação de preservação do patrimônio na sua inteireza, que foi gradativamente superada ao longo dos anos seguintes.

Segundo os relatórios mensais do ano de 1927, os esforços concentravam-se especialmente na instalação de novas famílias na Reserva de Dourados, que se encontravam espalhadas pela região mais abrangente no entorno próximo. Finalmente, quando grande parte das terras habitadas tradicionalmente pelos Kaiová tornava-se objeto de ocupação colonizadora, foram tomadas algumas medidas para garantir a ínfima fração de terras delimitadas que constituíam o patrimônio reservado pelo S.P.I., assim como outros procedimentos a fim de estruturar o Posto Indígena recém-inaugurado.⁹ Além de diminutas, as terras eram cobiçadas por particulares. Dificuldades na obtenção de água potável apresentaram-se desde o início como uma das maiores preocupações dos Encarregados do Posto, sendo a perfuração de poços uma necessidade permanente. A divisão de lotes por famílias era outra preocupação – no caso, impondo o fracionamento e a divisão de cada família nuclear (pai, mãe e filhos) contraposta às formas tradicionais de composição dos grupos locais, às parentelas, famílias extensas que se aglutinavam em aldeias formando um *tekohá*, no caso dos Guarani.

⁸ O cultivo do café poderia ser experimentado, mas deveria voltar-se somente para o consumo. O plantio do feijão, de milho e de arroz também deveria ser incentivado na medida das necessidades de consumo.

⁹ Em fevereiro de 1927, registrou-se que haviam sido medidos nove lotes de terrenos, sendo que três já haviam sido entregues aos seguintes índios: Hilário do Brilhante, José Antonio e João Antonio, os quais haviam levantado os esteios para a construção das respectivas casas. Em março, foi registrado o esforço em promover-se o aldeamento dos índios Kaiová, sendo necessário o transporte destes, bem como a abertura de picadas, feitos destocamentos e divididos lotes iguais, de forma a se constituírem em sítios habitados por cada família de Kaiová que ali fosse estabelecida. Nos meses posteriores, é mencionada a chegada de novas famílias e a construção de casas para elas (cf. Relatório de 1927, Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 341, fgs. 1.309 a 1.321).

Segundo observações de Oliveira (1976), os Terena começaram a chegar à Reserva de Dourados provavelmente logo após a sua criação, provenientes do alto da Serra de Maracaju. Almeida e Mura (2003), com base em estudos de Lilia Valle (1975), nos informam que, em 1920, algumas famílias Terena que se encontravam “dispersas” pela região daquela Serra teriam sido trazidas para a Reserva com o intuito de ajudar a integrar os Guarani, e que, em 1923, um segundo grupo de famílias Terena foi conduzido para a mesma localidade por um Sr. Romualdo Rodrigues Ferreira, um argentino de Corrientes, ex-funcionário do S.P.I.¹⁰ As pretensões do Sr. Romualdo de explorar a erva-mate existente na Reserva de Dourados provocou sérios embates com os índios Kaiová e com o próprio órgão indigenista local, criando uma primeira facção de famílias Kaiová, residentes na cabeceira do córrego Farinha Seca – o grupo do “capitão” Joaquim Fernandes –, que passou a divergir frontalmente do grupo de outro Kaiová, Emílio Isnarde, que tinha o apoio do grupo do Sr. Romualdo para se fazer “capitão”. O Sr. Romualdo estava acompanhado de João Machado e de vários membros de sua família, os quais, mesmo não sendo reconhecidos índios pelo S.P.I., apresentavam-se como Terena. (ALMEIDA; MURA, 2003, p. 28-29).

Segundo relatório do S.P.I. de 1924, mais de cem índios Terena, provindos das aldeias da região de Aquidauana e Miranda, teriam vindo trabalhar na construção das linhas telegráficas em Ponta Porã (Relatório S.P.I./Inspeção de Matto Grosso, Museu do Índio, Mf. 379, fg. 1.503). Assim, um novo contingente de Terena teria sido encaminhado para a Reserva de Dourados quando do fim da construção da linha telegráfica, pois alguns deles não mais retornaram para suas regiões de origem. Seriam, inclusive, estimulados pelo próprio Marechal Rondon a se fixarem na Reserva de Dourados.

Esses dados coincidem com as informações colhidas junto aos Terena entrevistados, embora com algumas alterações de datas, mas que não chegam a ser contraditórias. Em alguns depoimentos, afirmou-se que a presença dos Terena na região remonta à década de 1910. O Sr. Guilherme Valério (entrevista, 14 set. 2006) contou-nos a história de um tio que teria trabalhado com o General Rondon na construção das linhas telegráficas por volta de 1918 em diante. Ele já informava os parentes do Bananal (aldeia Terena de Aquidauana) que a terra era muito boa para a lavoura na Reserva de Dourados. Esse tio contava que, quando trabalhava com o General Rondon, naquele tempo, que

¹⁰ Segundo Almeida e Mura, esse ex-funcionário apresentou-se às autoridades regionais como enviado do órgão indigenista (S.P.I.), provocando grande confusão na localidade. Com ele vieram os índios Antonio Roberto, Manoel Bertolino, as índias Julieta, Cecília e Maria Antonia e três crianças, formando um novo núcleo de famílias Terena na Reserva de Dourados (ALMEIDA, Rubem F.Thomaz; MURA, Fábio. *Levantamento Situacional sobre o Posto Indígena Dourados*. Dourados; Rio de Janeiro, maio 2003).

[...] ele sabia o costume das tribo Terena. Os tipo dele, o costume , então ele queria que ele viesse pra cá morar junto com outro tribo de índio Kaiowá/Guarani para assim [...] mostrar que o tribo Kaiowá/ Guarani poderia ter também interesse assim, ter esse costume, esse interesse no trabalho. **Ele queria que o tribo Terena ensinasse como trabalha, como viver, né. Mas não conseguiu. Quando a tribo Terena queria ter relacionamento com tribo Kaiowá/ guarani, ele não queria, ele fugia pro mato** [...] aí o General Rondon falou: se assim vocês vão morar, sem ter esse interesse de relacionamento com eles, sem interesse de ensinar trabalhando, talvez eles podem ter esse interesse de trabalhar entre eles. Então por isso que ele (Rondon) mandou alguns índios Terena que vieram da Aldeia de Buriti [...] Outros vieram da aldeia de Cachoeirinha [...], de Bananal e Ipegue [...]. Então alguns das aldeias [...] vieram para cá. (Entrevista, 14 set. 2006).

Já o Sr. Nicolau Machado (entrevista, 15 set. 2006) nasceu na Reserva de Dourados, em 1938, e afirma que seu pai também nasceu ali. O avô é que teria vindo de fora, não sabe bem se da aldeia de Lalima ou de Ipegue e ajudara na construção das linhas telegráficas do Marechal Rondon. Ele veio parar aqui porque “roubou a avó”, sendo esse o motivo principal que os trouxe para a Reserva de Dourados. Conta ainda que seu pai era Terena, mas sua mãe “tinha sangue paraguaio”, embora já morasse também nessa Reserva.

Outra entrevistada, a Sra. Alaíde Reginaldo Faustino (entrevista, 26 set. 2006), Terena, de mãe e pai Terena, nasceu na reserva, na sede do S.P.I., em 1939, porque seu pai trabalhava para o chefe do Posto. Seus pais teriam vindo por volta de 1925, da região de Dois Irmãos de Buriti, de um lugar chamado Engenho Velho. Em seu depoimento, fez questão de evidenciar que eles contavam que vieram para cá para “abrir” essa “aldeia” de Dourados. Mas no início não teriam ficado na sede do S.P.I. mas fora da reserva, na “aldeinha” na região do “Boqueirão”, junto com os avós. Não existia o Posto ainda. No começo, ali mesmo naquele espaço, havia uma família de Guarani e outra de Kaiowá. Mas em sua versão, foram os Terena que abriram a “picada” na Reserva, e descobriram uma família de Kaiowá dentro da mata só depois de aberta a “picada”. Ela não tem conhecimento sobre o fato de seus pais ou avós terem participado da construção das linhas telegráficas. Para ela, eles souberam que ia se formar uma “aldeia” e vieram para morar nela, mas acha que por conta própria. Provavelmente eram índios que se encontravam desaldeados e dispersos pela região, como foi evidenciado no processo de dispersão Terena.

Sobre a abertura de “picadas” feita pelos Terena, o Sr Adimilson de Moraes (entrevista, 14 set. 2006) tem a mesma posição. Diz ser Terena e conta que seu grupo familiar teria chegado próximo ao que seria a Reserva mais tarde, em 1910, na região em que hoje está localizada o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e que quando

[...] começaram entrá houve briga e por causa da terra mesmo. O pessoal de fora, os fazendeiro. Inclusive nós tem dois tios enterrados aqui no ‘Proterito’, que foi morto por essa razão. Brigaram por causa dessa terra. A partir daí, o capitão ‘caioá’ que era o João Fernandes e o meu avô João Machado e outros ‘capitães’, eles iam nas fazenda onde tava índios morando, criados por fazendeiros, outros morando no mato, nos cerrado. Traziam pra cá pra ajudar segurá essa área [...]. (Entrevista, 14 set. 2006).

Os conflitos com os fazendeiros eram uma constante; muitos contam que as cercas das fazendas sempre invadiam o espaço da Reserva. Quando construíam cercas, não eram raros os casos em que os arames eram cortados e o gado adentrava o mato, destruindo as plantações dos índios ali residentes.

Na sua versão, os que tinham mais “competência” para defender as terras que mais tarde viriam a ser a Reserva, sempre foram os Terena “[...] Aí foram vindo índio e foram trabalhando pra não deixá o branco tomá conta disso aqui. [...] porque se deixasse pela parte do índio ‘Caioá’, os branco iam tomar deles, né. Eles eram muito pouquinho, não tinham atividade pra discutir, prá debater contra o pessoal de fora” (entrevista, 14 set. 2006).

Nas entrevistas feitas com Kaiová e Guarani, estes pouco informaram sobre a vinda de suas famílias para cá. Praticamente todos contaram que sabiam ter nascido na Reserva, ou vindos de alguma fazenda onde os pais trabalhavam, como se pode ver com mais detalhes no subitem do II capítulo sobre o “esparramo” e o aldeamento compulsório nas Reservas. Não falaram desses conflitos, mesmo quando provocados. Mas é evidente a consciência Terena sobre a história por eles contada e cultivada, como forma explícita de informar sobre a legitimidade de estarem naquela Reserva. Em contrapartida, nos documentos consultados do S.P.I., não havia menção a essa presença Terena.

Assim, desde a década de 1920 e início da década de 1930, a Reserva de Dourados era composta pelas três etnias: Guarani/Kaiová, Guarani/Ñandeva e Terena. Já naquela época a política indigenista oficial estimulava e/ou corroborava iniciativas para a vinda de outros povos, como no caso anteriormente elencado, a de um argentino. Logo viriam os paraguaios e não-indígenas como parte da política deflagrada de se intensificar a “mestiçagem” como estratégia para a promoção mais rápida da integração, especialmente dos Guarani/Kaiová, aos costumes da sociedade local e nacional.

Atualmente, no âmbito interno da Reserva, cada etnia se reconhece como pertencente a um grupo distinto com fronteiras muito bem estabelecidas. Entretanto, de modo geral, esses índios, perante a sociedade não-indígena, costumam identificar-se tão-somente como índios, numa construção conceitual genérica de índio. Na medida em que as várias minorias étnicas

se agruparam, formaram uma unidade política capaz de recriar e ampliar as possibilidades de salvaguardar os direitos que lhes são conferidos enquanto tais.

As novas possibilidades de interpretação fornecidas pela História Cultural nos permitem pensar nessas sociedades como capazes de “[...] reformularem suas culturas, mitos e compreensão do mundo para dar conta de pensar e interpretar coletivamente a nova realidade que lhes é apresentada” (ALMEIDA, 2003, p. 37). Isso aponta para a possibilidade permanente de recriação de suas identidades, seja no plano particular de uma etnia, seja no âmbito do “índio genérico”.

A conformação de “índio genérico” pressupõe a formação de um sentimento de comunhão étnica, tendo a ação política e o sentimento de comunidade como linhas mestras que permitem a convivência dos vários grupos dentro da Reserva de Dourados. As várias etnias passaram a compartilhar uma situação político-econômica e social definida pela realidade circundante, o que os aproxima, ainda que sob conflitos e disputas permanentes.

Contudo, em se tratando da Reserva de Dourados, precisamos falar de cultura no plural, pois a expressão “cultura indígena” “[...] pode esvaziar as contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro de um conjunto”, como nos ensina Thompson (1992, p. 18).

Ainda no relatório referente ao ano de 1927, era registrado o seguinte:

POSTO FRANCISCO HORTA

É o mais antigo dos nossos postos hervateiros e está situado nas proximidades de Dourados, com cujo patrimônio se limita (Município de Ponta Porã). Na sede do posto foi feita uma boa casa para residência do encarregado e escola e, em arruamento fronteiro, diversas casas para índios em pequenos lotes demarcados. Aliás esses, em geral, habitam em sítios espalhados pela área cuja medição já foi feita, faltando apenas a apresentação dos documentos e conseqüente aprovação. Infelizmente um Senhor Marcos Fioravante, escudado na política local, pretende obter por compra, ao Estado um dos melhores pedaços dos arredores e, segundo os limites que enumera, sua pretensão virá prejudicar o patrimônio dos índios e o da própria povoação de Dourados. Em tempo o Sr. Engenheiro Nicolau Horta Barbosa, encarregado da medição dos dois patrimônios, tendo descoberto a manobra da medição Fioravante, feita clandestinamente, para não chamar a atenção dos índios, apelou para a Secretaria de Terras, directamente e por intermédio desta Inspectoria, ficando, graças a actuação directa do Dr. Carlos Gomes Borralho, então Secretario da Agricultura, o negocio, já em via de conclusão, parado até a aprovação da medição dos referidos dois patrimônios; para então nas sobras, ser provido o Sr. Fioravante. Com a retirada do Dr. Borralho, pode ser que tudo se altere, porque os pedidos telegráficos se succedem e ahi o que se expõe não é justiça da pretensão, mas sim a qualidade de “correligionário”, que tem por si o espoliador. O parentesco do Sr. Francisco Ibiapina da Fonseca, encarregado do Posto, como aquelle Senhor, determinou-lhe a transferência

para o sub-posto de União, em Nhú-Verá, afim de tiral-o da situação moral embaraçosa em que a injusta pretensão de seu sogro, o collocou. (Relatório 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 341, fg. 1.045).

Se o encarregado do Posto foi conivente, de alguma forma, com o episódio, não nos é possível constatar com a documentação que dispomos, mas, de qualquer modo, ela evidencia o entrelaçamento de funcionários do S.P.I. com a sociedade envolvente para possíveis cumplicidades em interesses convergentes em detrimento dos índios.

Como evidenciado por alguns Terena, as terras da Reserva de Dourados, ainda que aquém das necessidades e direitos dos índios, foram alvo de constantes disputas por particulares, em muitos momentos, marcadas pela violência.

Em 1933, um documento explicita a permanência dessa situação, ainda que, aparentemente, sem a conivência do responsável pelo Posto. Contudo, há que se problematizar como se chegou a estes fatos:

Em aditamento aos meus telegramas no.s 22 de 13 de Março, e 24, de 23 de abril, comunico-vos que o cidadão João Ferreira Lima, residente neste Districto de Dourados, já possui o título provisório de terras requeridas à respectiva Repartição, dentro deste Posto, com o perímetro de 200 hectares mais ou menos.

Bem, assim os cidadãos Onofre de Mattos e Arnulfo Fioravante já requereram igualmente terrenos dentro deste Posto.

Todos esses ambiciosos senhores e inimigos do Serviço de Proteção de Índios lançam mão de engenhoso ardil: com o intuito de dispistarem aqueles que podem protestar as suas pretenções e requerimentos, à respectiva Repartição de Terras, não fazem referência alguma a limites com as terras dos índios [...]

[...] junto à presente um mappa [Anexo G] deficiente, mas que vos dará alguma noção sobre o caso. (Documento de número 11 do Posto Francisco Horta, de 15 de outubro de 1933, assinado por Francisco Rocha, encarregado do Posto. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg. 0149).

Curiosamente, consta nos documentos do Posto Francisco Horta a assinatura do Sr. Arnulfo Fioravante como Encarregado deste (agente XXI), de setembro de 1947 a setembro de 1949.

Esses episódios estão presentes na memória de alguns entrevistados. Em vários momentos, é perceptível a tensão em torno da disputa pela terra da Reserva, que se manteve viva por um bom tempo.

Com relação à mencionada década de 1930, poucos são os documentos reunidos no Museu do Índio. Em relação à questão da terra, teríamos que recorrer a outros arquivos, porém, por não se tratar de nosso objeto de pesquisa, nos valem apenas desses documentos encontrados.

As dificuldades de manutenção do Posto, em razão da crise institucional do S.P.I., faziam-se sentir de modo bastante severo na Reserva. Nos relatórios mensais, evidencia-se o esfacelamento dos Serviços nos Postos. Neste, é atestado que:

Lavouras. Somente os índios tem feito lavouras para seu consumo, o Posto atualmente não tem lavouras, a não ser, pequeno canavial, herval plantado e Bananal. Por falta de verba material não foi possível fazer outras lavouras, com auxílio dos índios pretendo limpar o hervalsinho plantado e ir fazendo alguns reparos nas cercas, e limpeza de divizas enfim, ir conservando o que puder [...]. (Antonio Rocha. Relatório Mensal, 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg. 153).

E serão vários os documentos a comprovar que o custo do projeto de “civilização” dos índios recairia sobre eles mesmos. Além de já terem sido expropriados da terra, aldeados compulsoriamente em espaços minúsculos, de terem servido de mão-de-obra para preparo e produção destas mesmas terras, agora de fazendeiros, são repassados a eles os custos dos serviços de “proteção” e “segurança”. Os recursos naturais que lhes sobraram nessas minúsculas faixas de terras serão os novos alvos de exploração.

A partir de 1945, observamos vários registros (*Avisos Mensais referentes ao ano de 1945*. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.) sobre a procura de madeira por moradores da cidade de Dourados, dado relevante para comprovar a crescente degradação ambiental crescente da Reserva. Esse fato veio somar-se aos desmatamentos para roças, dado o fato do aumento da população, provocando a exaustão progressiva daquelas terras. No Aviso Mensal referente ao mês de agosto de 1945, foi registrada, na Reserva de Dourados, a derrubada de matas para roças em várias aldeias: na Aldeia do Potrerito, foram derrubados seis alqueires; na Aldeia do Barrerinho, foram derrubados 13 alqueires e meio; na Aldeia do Capitão Joaquim Fernandes, foram derrubados cinco alqueires para roças; na Aldeia da Cabeceira da Farinha Seca, foram derrubados seis alqueires; na Aldeia do Córrego Jaguá Piru, foram derrubados quatro alqueires, formando um total de 34 e meio alqueires de roças feitas pelos índios do Posto (*Avisos Mensais referentes ao ano de 1945*. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Desde os primeiros tempos da instalação do Posto Francisco Horta na Reserva de Dourados, houve a exploração contínua da erva-mate existente pelos próprios responsáveis pelo Posto para o seu benefício. Mesmo com o plantio crescente de novas áreas de mate, estimulado pelo S.P.I., em muitos momentos fica evidente que parte dos lucros provindos de sua comercialização era utilizada para custeio e manutenção do Posto:

No mês de março [...] foram colhidos o seguinte: 6495 kilos de herva muida, formando um total de 433 arrobas de 15 kilos sendo pago ao índio Constancio Martins a razão de Cr\$ 10,00 por arroba, tendo sido vendido para pagar a esta despesa 180 de 15 kilos e mais 10 kilos que alcançou um total de Cr\$ 4.330,00 que é a despesa da safra, tendo o posto ficado com um saldo de 3.785 kilos de herva muida à disposição da I.R. 5 para ser transferida para outros postos. Continuaremos com a safra no mez corrente (*Aviso Mensal de Março*, 1 abr. 1945).

Em outro documento se verifica que:

O Movimento de Renda do Posto referente a junho de 1955 era registrado um saldo de Cr\$ 2.558,00 na venda da erva-mate, onde constava nas observações que [...] o saldo a que se refere o presente balancete, acha-se em depósito no Banco Agrícola de Dourados. (*Movimento de Renda do Posto*, 30 de junho de 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro, Mf. 7, s/fg.) .

O mesmo ocorria com a exploração da madeira. Por exemplo: ainda no *Aviso Mensal* referente ao mês de agosto de 1945, nos é revelado que o então prefeito de Dourados, Dr. Horácio de Almeida, acompanhado do Diretor Escolar do Ensino Público do Território de Ponta Porã e do engenheiro responsável pelas construções escolares na região, esteve na sede do Posto para conseguir as aroeiras necessárias para a construção do prédio do Grupo Escolar de Dourados, no que foram atendidos pelo Agente responsável do S.P.I., depois deste telegrafar ao Chefe da Inspeção Regional n. 5 e obter uma resposta favorável à solicitação (*Aviso Mensal*. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg).

Esse tipo de situação é mencionado em vários outros documentos referentes ao Posto Indígena Francisco Horta, arquivados no Museu do Índio, como, por exemplo, em uma carta enviada ao Sr. Cel. H. Barbosa pelo então Agente do Posto, Sr. Acácio Arruda, relatando o pedido do Sr. Reverendo Orlando de Andrade, “[...] deejando fazer um mangueiro para leitiar ou melhor fixar as vacas do horfanato dos índios veio pedir-me para secer-lhe madeiras do terreno dos índios, isto é, arueiras, então prometi-lhe escrever-vos a respeito e conforme as vossas ordens eu estaria pronto a cumprir” (*Carta datada de 3 de maio de 45*. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Os avisos mensais entre o final de 1944 e 1946 registram a existência de uma serraria dentro da Reserva, com intensos trabalhos de preparo de madeira para o Posto. No mês de dezembro de 1944: “[...] Movimento da Serraria – 10 toras de sedros toradas no mato destas foram tiradas os seguintes: 1961/ 2 metros de taboas de sedros, 42, 5 metros de caibros de sedros, (etc). [...]” (*Aviso mensal de dezembro de 1944*. 1 jan. 1945). Na relação constava, ainda, o preparo de toras de “arueiras” (*Aviso mensal de dezembro de 1944*. 1 jan. 1945). O

mesmo acontece no mês seguinte “[...] Movimento da Serraria – Madeiras serradas durante o mês: 407 metros de taboas de sedros, 48 metros de caibros de sedros, (etc.) [...]” (Aviso Mensal de janeiro. 1º. de fev. de 1945). Em julho de 1946, era relatado que “[...] durante o mez corrente os diaristas só trabalharam na serca da invernada grande, tirando postes de arueira, furando os buracos e ficando os postes em seus lugares, tendo sido ficando este mez 1000 (mil postes), lascaram também 500 lascas de lenha para o Posto” (Aviso Mensal de junho. 1 jul. 1946). Durante os meses seguintes, o esbulho do patrimônio indígena prosseguiu, para a construção de várias outras “benfeitorias”.

Na década de 1950, a exploração da madeira intensificou-se, tendo em vista o aumento da população indígena, que exigia cada vez mais instalações e meios de subsistência, como também aumentavam as necessidades do próprio Posto e de outras instituições de apoio, como a Missão Evangélica Caiuá. Para que esta pudesse estabelecer-se e expandir os seus serviços na área de saúde e de educação, era preciso construir novas acomodações feitas de madeira. Temos os casos do Orfanato e do Hospital, este último construído com o objetivo primordial de atender às vítimas de tuberculose, cada vez mais numerosas. Há também as solicitações da Prefeitura de Dourados sobre a necessidade de cascalho e de madeira, sempre atendidas pelo Agente do Posto.¹¹

Para atender às necessidades de manutenção do próprio Posto, foram realizados projetos e ações voltados para o plantio de algodão e de café, visando à produção excedente e sua conseqüente comercialização para cobrir as despesas diárias. Com isso, introduziu-se a necessidade da aplicação de insumos para a pulverização contra as pragas; aumentou também a derrubada da mata e o cultivo das roças, destinadas, em primeira instância, à “subsistência” dos índios. A venda da erva-mate, que foi uma constante desde a Instalação do Posto, em 1926, ganhou dimensões cada vez maiores (Relatório do Posto Indígena Francisco Horta das Ocorrências durante este ano. 13 dez. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, sem fotograma).

Consta no Ofício n. 178, de 28 de julho de 1955, enviado pelo Chefe da I.R.5 Sr. Deocleciano de Souza Nenê, ao Sr. Diretor do S.P.I., a solicitação de o Posto Francisco Horta vender 300 dúzias de postes ou palanques de arueira. O relato informava ao Diretor do S.P.I. que o processo de no. 23/53 – I.R. 5 1195/53, portanto de 1953, de venda de madeiras, já havia sido autorizado pelo I.R., mas

¹¹ Podemos citar, como exemplo, o memorando n.. 52, datado de 21 de janeiro de 1955, que registra a doação de cascalho da Reserva para a Prefeitura de Dourados, em resposta à solicitação feita anteriormente, em quantidade para a melhoria das ruas da cidade e a melhoria da estrada que ligava o Posto a ela.

[...] os serradores em Dourados estavam interessados, mas ficando parado como ficou até outubro de 1954, quando foi devolvido a esta I.R. que em seguida se entendeu com o Encarregado do Posto, e este com os interessados, que **já haviam comprado madeiras dos colonos da Colônia Federal de Dourados, que até então vendiam, estando por esse motivo, os serradores fartos de madeiras**, prometendo para mais tarde, não podendo por esse motivo o Enco. do Posto executar o plano de construir uma Olaria como foi o expediente, que, se por um lado trouxe prejuízo, porque a construção da Olaria já não poderá ser pelo cálculo orçado naquele tempo, por outro a madeira valorizou mais, como valorizará tijolos, quando produzido pela Olaria. (Ofício no. 178, do chefe da I.R. 5 ao Sr. diretor do S.P.I., Campo Grande, 28 de julho de 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro, Mf. 7, s/fg. – grifo nosso).

Nessa época, foi decidida a venda da madeira que se encontrava em terras de plantio, não somente de aroeira, mas também de outras madeiras de cerne. Parte dela deveria ser utilizada para a construção de uma nova escola, na Aldeia Farinha Seca (Relatório do Posto Indígena Francisco Horta das ocorrências durante este ano. 13 dez. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.). No relatório anual referente a 1955, relata-se que foram construídos 1.414 metros de cerca, com 528 postes de aroeira, e reconstruídos mais 830 metros de cerca, ocupando outros 115 postes. Foram extraídas 100 dúzias de postes para venda ao Sr. Dr. Antonio Tonani, de acordo com a autorização da Diretoria, sendo que a extração deveria continuar (Relatório do Posto Indígena Francisco Horta das ocorrências durante este ano. 13 dez. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Durante todo o primeiro semestre de 1956, transcorreu um processo envolvendo o Posto, em razão de denúncia veiculada por alguns jornais de Campo Grande sobre possíveis irregularidades na venda de madeira pelo Agente do Posto Francisco Horta, na época o Sr. Alaor Fioravante Duarte. A crítica girava em torno do fato de que era negado ao índio o direito da venda de madeiras, enquanto o próprio órgão tutor o fazia. O S.P.I. assumiu a responsabilidade pela venda da madeira, tendo agido dentro do “expediente” e dos “procedimentos regulares”. O ofício no. 24, de 18 de fevereiro de 1956, encaminhado pelo chefe da 5ª. Inspeção Regional do S.P.I., de Campo Grande, ao Sr. Diretor do Jornal “O Democrata”, ao mesmo tempo que se propõe a defender e justificar as ações do Encarregado do Posto, que agia com a autorização de seus superiores, expõe os vários crimes que o Posto Francisco Horta vinha cometendo:

[...] antecipando as providências que vão ser tomadas, vem esta Chefia solicitar de V.S a., fazer um reparo a bem da verdade porque o denunciante procedeu sem refletir, nem conhecer o que se passa neste Serviço, podendo esta Chefia adiantar o seguinte: O Sr. Alaor está autorizado vender madeiras

para Postes para cerca, e algumas alvares de madeira de cerne, caídos ou em pé, que se encontravam em lugar sujeitas a serem queimadas, para com o produto dessas vendas fazer diversos reparos nas benfeitorias da Sede do Posto, inclusive a mudança e reforma da Cósinha da Sede, em virtude de estar em ruínas a que existia ali, e também a construção de uma Casa no lugar denominado Farinha Seca, para nela funcionar a escola para os indinhos, cuja escola está sendo ministrada em uma casa provisória, feita de pau a pique, coberta com capim. Essa autorização para vender as madeiras foi dada por esta Chefia, depois de obter a aprovação da Diretoria, em expediente e processo regular.

Quanto a assistência a dar ao índio, não é dando liberdade para ele vender madeira, que não haveria controle, e todos eles teriam o direito de vender, e sendo como são uns 500 índios adultos, mil e poucos no todo, as madeiras que existe ali não aturaria um mês, sem deixar reserva para o futuro, no entanto madeira seca para lenha, eles podem vender. Mas, a assistência é zelar pelas terras, não só para que eles não extraguem e devassem, como atender que os civilizados avancem e usurpem [...] Dizer que índio doente vae pedir remédio lhes é fornecido um envelope de melhoral, é injusto e sem conhecimento, pois lá está o Hospital Evangélico próximo ao Posto, e lá está a Farmácia Central do Sr. Arnulfo Fioravante, em Dourados, e aqui nesta Inspeção estão as guias de remessa e contas de medicamentos fornecido ao Posto, não sendo verdade do denunciante de que índios doentes não são atendidos.

Quanto aos índios esclarecidos quando reclamam são taxados de comunistas e ameaçados de expulsão, nada mais é do que “preparo de terreno” para o que possa acontecer a certos elementos indígenas que estão se tornando inconveniente, com mau proceder, agindo possivelmente por instigação de alguém, e preveja-se que poderá isso acontecer, porém ignora o denunciante o que seja o nosso Regimento, ou seja o Regimento do S.P.I., que não é demais transcrever os artigos que tratam do assunto: O Decreto no. 17.684, de 26/1º./0945 e seu artigo 9º. estabelece o seguinte: Art. 9º., letra e), compete a SOA (Secção de Orientação e Administração da Diretoria): “Propor ao Diretor, mediante requisição do Chefe da Inspeção competente, o recolhimento em colônia disciplinar ou, na sua falta, ao Posto Indígena designado pelo Diretor, pelo tempo que este determinar, nunca excedente a 5 anos, - o índio que, por infração ou mau procedimento, agindo com discernimento, fôr considerado prejudicial à comunidade indígena a que pertencer, ou mesmo a população vizinhas indígenas ou civilizadas”.

O Art. do mesmo Decreto, no que compete aos Chefes de Inspeções, estabelece o seguinte: - “Art. 11 – letra b) “Fazer o SOA, quando for necessário, a requisição de que trata a alínea e), e do art. 9º.

Nos anos – atrazado e passado – ainda foram mandados dois índios com suas famílias, do P.I. Francisco Horta, para Postos da I.R. 7, com sede em Curitiba, um por ser homicida, outro – por se tornar inconveniente, e outros existem no mesmo Posto, que se continuarem a perturbar a ordem e desobedecerem, serão devidamente processados e transferidos para outra Inspeção, dentre as nove existentes no Território Brasileiro. (Of. 24/56 enviado pelo Chefe da 5ª. Inspeção Regional do S.P.I. (I.R.5) ao Sr. Diretor do Jornal “O Democrata”, Campo Grande, 20 de fevereiro de 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro, Mf. 6, planilhas 82 a 90).

Como se comprova, seria o patrimônio dos índios a garantir grande parte do sustento do Posto, cujos responsáveis, uma vez questionados, não se furtavam a utilizar de todos os

meios para intimidar e afastar opositores. A punição prevista aos Índios “inconvenientes” foi acionada como intimidação aos denunciantes, que se supunha serem indígenas.

Outro ponto a se evidenciar é o relato de que os remédios eram comprados em parte na Farmácia Central, pertencente ao Sr. Arnulfo Fioravante, aquele que assinaria como Encarregado do Posto nos anos de 1947 a 1949.

Apesar da suposta legalidade, o fato era que, de toda forma, as terras indígenas, mesmo sob a condição de Reservas diminutas, continuaram a sofrer todo o tipo de espoliação e esbulho, fosse pela sociedade envolvente, fosse pelo próprio “Órgão Protetor”.

Há que se registrar um episódio peculiar, registrado no ano de 1955, que vem a corroborar as denúncias referidas no Ofício apresentado anteriormente, de que qualquer um que fosse considerado “inconveniente” poderia ser “taxado” de comunista. Consta, naquele período, certa agitação, por conta de uma disputa pelo capitaneado da Reserva de Dourados, em que se registra a presença de supostos índios comunistas. O fato foi devidamente registrado e relatado pelo agente do Posto ao Sr. Chefe da I.R. 5. de Campo Grande, dando-lhe explicações sobre o episódio veiculado pelo jornal *O Democrata*, de 13 de novembro, que fazia menção à eleição para capitão da Aldeia. Disputavam o pleito os índios João Fernandes e Ireneo Isnarde, sendo o primeiro acompanhado dos índios Cláudio Vera Gonsalves e Nei Vera Gonsalves, identificados como “comunistas”, e afirmava-se que, se os primeiros ganhassem, perseguiriam o segundo candidato e seus aliados. Diante do suposto embate, Ireneo Isnarde procurou o Posto para se precaver de possíveis investidas de seu adversário, quando este se apresentou ao Agente do Posto para esclarecer as intrigas. Dali resultou um combinado sobre a eleição, que havia se realizado no dia 29 de outubro de 1955, no prédio da escola, da qual saiu vencedor o índio Ireneo Isnarde, que passou a ser o Capitão da Aldeia. O mesmo documento que nos dá conta dessa história enfatiza o seguinte:

Aí está toda a verdade. Se não for difícil peço encarecidamente mandar dois funcionário para fazer uma acariação, e chamar a responsabilidade dos índios que estão ligado aos comunistas, e que dão reportage mentirosa, o senhor não faz uma idéia como tem prejudicado grande os índios com esta escerteza, se é os comunistas que vão mandar ou não; eles pregão só mentira aos índios; Cordeais saudações. Agente do Posto. (Museu do Índio, Rio de Janeiro. M/M. n. 96 de 16 de novembro de 1955. Mf. 6, planilhas 82 a 90).

A agitação mencionada, ao que tudo indica, foi decorrente de alguns embates ideológicos presentes no cenário político do período que, de alguma forma, chegaram a penetrar na Reserva, como indicativo da forte relação desta com o entorno regional. Mais do

que o embate ideológico aparente, buscava-se ocultar/ camuflar os desmandos e a corrupção presente na administração do S.P.I. no Posto Francisco Horta.

Ao Ofício 148, anteriormente citado, seguiu-se a abertura de uma sindicância que terminou inocentando o Agente encarregado pela administração do Posto pela venda irregular de madeira.¹² Todo o processo que transcorreu desde então até abril do ano de 1956, desenvolveu-se sob o pretexto de se combater “comunistas” dentro da Reserva. O opositor do Sr. João Fernandes na disputa pelo capitaneado da Reserva e seus aliados, o Sr. Ireneo Isnarde, eram levados para audiências em Campo Grande para confirmar as “inverdades” das denúncias, bem como testemunhar sobre a existência de “índios comunistas” sob a influência de comunistas de Dourados. O intento previa desqualificar os possíveis denunciadores e criar uma atmosfera de desconfiança sobre eles, uma vez comprovados serem “comunistas”.

Num dos termos de Declaração foi registrado o depoimento do Sr. Alaor Fioravanti Duarte, que insistiu em justificar a denúncia em razão da insatisfação do Sr. João Fernandes e de seu grupo de aliados, os quais, em razão de terem perdido a eleição para o capitaneado da Reserva, tiveram agravado ainda mais o seu “despeito” (Termo de Declaração, S.P.I., Campo Grande, 22 fev. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90). Todo o restante do depoimento versou sobre as acusações do Jornal e sua defesa. O conteúdo era o mesmo da resposta que o Chefe da I.R.5. havia enviado ao Diretor do jornal “O Democrata” através do Ofício 148, anteriormente mencionado.

Outro Termo de Declaração foi registrado em 27 de fevereiro de 1956, na sede da I.R. em Campo Grande, quando foi tomado o depoimento de um índio, Zózimo Cesse, que teria estado em visita na Reserva de Dourados, para que se pudesse confirmar a existência de focos de comunistas na Reserva, onde o índio João Fernandes se apresentava como líder. Questionado sobre como pensava em acabar com as intrigas dentro da Reserva “[...] respondeu que só tirando os comunistas de lá, acrescentou perguntando, como é que tem comunista [...]”. (Termo de Declaração, S.P.I., Campo Grande, 27 fev. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90). No espaço reservado para as assinaturas dos presentes no auto da declaração, constam somente as digitais do índio supramencionado.

Como novas denúncias teriam sido veiculadas pelo mesmo jornal “O Democrata”, conforme consta no texto da Ordem de Serviço no. 3, feita pelo Chefe da I.R. 5 de 22/03 de 1956, foi determinado ao auxiliar de Inspetor Sr. Japhet Chaves Neves, lotado no P.I. Taunay,

¹² Cf. consta em vários documentos consultados relativos ao ano de 1955.

fosse proceder no Posto Francisco Horta às devidas apurações dos fatos que incidiam sobre o caso:

[...] averiguar o motivo porque refere-se o denunciante ao pagamento de Cr\$ 12.000,00 ao Sr. Alaor pelo Japonês, e quem é o japonês; b) Se tem morrido índio á míngua, por falta de assistência, sem poder vender um pau de lenha; c) se as madeiras vendidas pelo Agente Alaor Fioravante Duarte, são as que se encontram nas terras de cultura sujeitas a serem queimadas ou não; d) Se além do pessoal assalariado lotado no Posto, tem o Agente Alaor, ajustado índios para outros serviços, e se esses serviços são para o Posto ou particular, e qual o salário pago aos índios; e) Se é ou não fornecido remédios aos índios quando doentes. Se não tem sido mandado índios consultar médicos; f) Se há escola o Posto, onde e como funciona; h) se há índios contra o Agente e qual o motivo; i) averiguar se a casa que o denunciante diz que o Agente Alaor está construindo na cidade, e com material do Posto; j) tomar as declarações dos índios Ireño Isnardi, Marçal de Souza, João Mário Fernandes, e outros que julgar conveniente; l) Sendo o intuito desta Chefia a apuração da verdade, fica também o Sr. Japhet Chaves Neves, autorizado a proceder toda e qualquer diligência que lhe pareça necessária, ou convenientes, para elucidação da denúncia. (Ordem de Serviço no. 3 do Chefe da I.R.5, Deocleciano de Souza Nenê. Campo Grande, 22/03 de 1956).

Vários depoimentos foram tomados de índios residentes na Reserva Francisco Horta, tanto do grupo do Sr. Ireño Isnardi como do grupo do Sr. João Mario Fernandes. Ao fim do processo, o Auxiliar da Inspeção, Sr. Japhet Chavez Neves, apresentou relatório em que inocentou o Chefe de Posto de todas as acusações dizendo que “[...] nenhum índio falou contra o Sr. Alaor, entretanto, conforme declarações do índio Luiz Vargas, estava o índio João Mário Fernandes organizando um grupo para atacar o Posto e expulsar o Agente Alaor [...]”. Mais adiante, o mesmo relatório reafirma que “[...] o índio João Mário Fernandes, apesar de ser analfabeto, é muito desenvolvido e declarou inocente de tudo o que lhe foi perguntado, entretanto, está provado que ele lidera um grupo de índios recebendo instruções de comunistas [...]” (Relatório assinado por Japhet Chaves Neves. Posto Francisco Horta, 14 abr. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

Depois de quase dez anos a exploração da madeira continuava. No relatório dos serviços executados pelo Posto Francisco Horta, de 25 de janeiro de 1965, consta o transporte de toras para “[...] fazer experiência na nova serraria que está sendo instalada na Aldeia” (Relatório dos serviços desenvolvidos no Posto no mês de janeiro de 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

De outro lado, o depoimento da Dra. Vanda Hanke ajuda a confirmar, de certa forma, o que foi relatado sobre o ambiente da época, sob outros ângulos:

[...] conheço os Caiuás desde o ano de 1949; aquela vez estive com elles e levavam uma vida pacífica, trabalhavam e eram amigos entre elles. Voltei agora, 1955, e achei um cambio desfavorável. Elementos irresponsáveis fiseram agitação política entre esta tribo, que ainda não sabe ler e escrever e não é madura para política alguma. Incabularam aos índios que devem adherirse ao partido dos trabalhadores, que defendem os direitos dos pobres; deixaram jornais como a Terra Livre, O novo Mundo, etc. aos índios e formulários sobre a Reforma Agrária para subscrever. Ninguém entre os Caiuás sabe o que é a Reforma Agrária; eles não compreendem todo isso que se lhes dis respeito dos seus direitos e do partido. Assim se fes uma grande confusão na cabeça delles com o resultado que se dividiram em dois partidos os novos e os velhos. Os novos não respeitam mais a cruz e a religião e todas as tradições dos antepassados. Odiam o tubarão, que para elles é o Dr. Duarte do hospital em Dourados; porque elle é tubarão, não sabem; disem que elle não gosta dos jornaes repartidos e da Reforma Agrária; os “companheiros” do partido lhe chamam tubarão. – os velhos ainda respeitam a cruz e a religião e as antigas tradições e brigam com os novos. Mais também odiam o tubarão e querem a Reforma Agrária e os direitos dos pobres. Elles não sabem bem o que é que querem. A perguntas feitas por mim, se queixaram que não recebem remédios do Posto gratuitamente, o que é mentira, e que ninguém lhes dá presentes. – Me perguntaram o que é o comunismo e se é bom ou ruim. Não compreenderam ainda que os jornaes repartidos e os amigos do partido são comunistas. – Outro resultado desta confusão é que trabalham menos e perdem tempo em disputar o novo e o velho em maneira muito infantil e confusa. Começam a odiarse entre elles, desconfiam do Chefe do Posto e da Missão e mesmo dentro da família se falla demais da política mal compreendida. Os homens mantem esta confusão na cabeça de suas mulheres, que são menos maduras ainda. – Ao meu modo de ver, é um crime criar confusão entre os Caiuás, que ainda são primitivos e têm mentalidade infantil e ingênua. Dra. Wanda Hanke. (Informação sobre o que vi e ouvi na aldeia Farinha Seca – pertence ao Pin. Francisco Horta posto de Dourados, M.T., dos Índios Caiuás, 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90).

Esse depoimento é bastante ilustrativo quanto à representação que se fazia do indígena, um simbolismo de cunho mítico e ideológico que, articulado, criava as condições para justificar as estratégias de sua conversão ao “mundo civilizado”. Os índios, ao mesmo tempo em que iam sendo espoliados de seus bens mais preciosos – a terra e a “cultura” – também eram submetidos a um trabalho de dedicação exaustiva por parte do Estado, que objetivava garantir um projeto de “Ordem e Progresso”. A transformação do indígena em um ser “civilizado” era utilizada como argumento legitimador do projeto em marcha de homogeneização cultural, que deveria conciliar a tomada e o desbravamento dos chamados “espaços vazios” brasileiros, grande parte deles situada em territórios indígenas, ao mesmo tempo em que a mão-de-obra dos índios era necessária para a expansão das fronteiras agropastoris.

No entanto, esses seres chamados de “primitivos” e considerados de “mentalidade infantil e ingênua” por Hanke, inverteram a ordem, agindo e reagindo às situações de contato, buscando subterfúgios de toda espécie para fugir ao controle idealizado pela nova organização estabelecida. Nas brechas do sistema, é possível se valer do que pressupõe Chartier (2002), quando enfatiza as práticas de apropriação de formas diversas daquilo que circula num determinado meio, dando lugar a usos diferenciados e opostos das mesmas idéias, mas que supõem formas diferenciadas de interpretação. Nesse caso, o objetivo é claro: o de se movimentar sobre os espaços possíveis, de modo a negociar, a barganhar com outros setores da sociedade, não se submetendo à égide do controle convencional. De “controlado”, passa-se a ser também “controlador”, o condutor do processo, mesmo que em condições adversas. A possível e aparente ingenuidade da Dra. Wanda Hanke no texto citado anteriormente reflete o posicionamento de muitos outros, que possibilitaram a criação dessas brechas e facilitaram a ação e a reação dos índios.

De outro lado, há que se ressaltar o clima de tensão existente na Reserva de Dourados por conta das disputas entre famílias da mesma etnia, evidenciando os limites da política indigenista de povoar a Reserva com vários grupos provindos de lugares diversos e com organizações sociais próprias, os quais, ao chegarem ao novo lugar, entravam em choque com grupos familiares estabelecidos. Ao que tudo indica, João Fernandes, que não ficou como Capitão oficial da Reserva, chefiou um grupo divergente, constituído por algumas famílias, que não se submetiam a uma instância de poder político que se pretendia centralizada na figura do “capitão”, e que personificava a estrutura institucional do S.P.I. em oposição à organização social tradicional dos Guarani. Entre eles, a unidade social e política é fundada, primeiramente, no âmbito da parentela extensa, e as alianças e/ou as rivalidades com outras parentelas é que demarcarão os limites de atuação de um grupo sobre o outro. Os Guarani não possuem uma hierarquização social rigidamente constituída, como acontece entre os grupos Terena.

Todo o trabalho desenvolvido pelo S.P.I. redundou em inúmeros fracassos no sentido de conciliar todos os conflitos provenientes dessa prática reducionista. Contudo, a obstinação em realizar essa tarefa durante tantas décadas consecutivas, sob o pretexto de garantir “proteção” para os índios, evidencia o quanto a política indigenista oficial esteve comprometida com as frentes de expansão das fronteiras agrícolas e pastoris, na colaboração com políticas que favoreceram a apropriação privada de terras ocupadas até então por índios que formavam diversos grupos locais dispostos nos vales dos Rios Ivinhema, Brilhante e

Dourados, e passaram a ser confinados nos limites restritos de uma só Reserva, totalmente inadequada ao modo de vida tradicional.

Além do agrupamento forçado de várias famílias extensas em um mesmo espaço geográfico, novas formas de liderança eram insistentemente impostas, como, por exemplo, a figura do Capitão, que inaugurou um processo de hierarquização das relações, incompatível com a maneira dos Guarani relacionarem-se entre si.

Ainda com respeito ao episódio anteriormente relatado sobre a disputa dos índios Ireno Isnarde e João Fernandes, ambos Guarani/ Kaiová, pelo cargo de capitão na Reserva, em depoimento feito ao Diretor do I.R.5, Sr. Diocleciano de Souza Nenê, o Sr. Alaor Fioravante Duarte, então Agente do Posto, defendeu-se das acusações sobre a venda irregular de madeira, atribuindo a João Fernandes e a seu grupo de índios “comunistas” residentes em Dourados, as denúncias de que fora alvo. Segundo o trecho a seguir, isso fica assim evidenciado:

Apurada a votação, verificou-se 40 para o João Mário Fernandes e 81 para o Ireno Isnarde, agravando-se mais o despeito do índio João, que certamente foi se queixar a alguns de seus parceiros comunistas, contando como lhe parecia, com certeza dizendo ter havido fraude, enfim, sofrendo a doença da inveja e do ciúme, e, não se dando por vencido continuou como Capitão de um grupinho, com as pretensões de mandão, sabendo-se que essa atitude é influenciada por estranhos, que da menor coisa levanta um “castelo”, resultando dessa eleição a denúncia publicada nesse mesmo jornal “O Democrata, no dia 13 de Novembro [...]”. (Termo de Declaração, 22 fev. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90.)

Entretanto, o episódio revela claramente a rejeição ao novo modelo de liderança imposto, de forma contundente. E é certa também a busca de aliados fora da reserva, demonstrando um movimento de reação aos impositivos da criação da figura do Capitão, quando os opositores são acusados veementemente de parceiros dos “comunistas” existentes em Dourados, que buscavam aliciar os índios para os seus supostos propósitos ideológicos, que consistiam em perverter os princípios republicanos da “Ordem e do Progresso”, extensivos aos índios. Ainda sob estas justificativas, pretendia-se escamotear o envolvimento dos agentes do S..P.I. com negociatas que expropriavam os últimos bens que pertenciam aos índios ainda existentes nas reservas.

Já para os Terena, tudo indica que a figura do capitão, mesmo que guarani, e a do Chefe de Posto não eram motivo de maiores conflitos. Ao que parece, a existência dessas “lideranças” apresentava-se como necessária e de bom termo. Todos os entrevistados Terena, mesmo que premidos pelas contingências do presente e por interesses de grupos,

evidenciaram harmonia na relação com esses agentes. Na memória do Sr. Adimilson de Moraes (entrevista, 14 set. 2006), construída pela história contada pelos “antigos” e recontada na atualidade, ele se refere à existência do Capitão João Fernandes e do Capitão Ireño sempre como aliados, sob o comando do Sr. Alaor Fioravante, o qual, para ele, era “muito bom” com os índios. Ele apontou, inclusive, que sua família mantinha boas relações de amizade com o “falecido” João Fernandes e com os demais “capitães Caioá”.

Chegado no início da década de 60 e relembrando os vários capitães do período, o Sr. Guilherme Valério, liderança Terena, reforçou bastante o fato de que o capitão era eleito pela população, pois, quando esta via “[...] que tem uma pessoa de importância para dirigir a comunidade, então aquela pessoa é colocada como chefe [...]”. Suas opiniões reforçam que o chefe sempre “[...] se dava bem com a comunidade, porque todo capitão que entrava pra comandar o povo indígena era escolhido pela comunidade indígena. Então tudo o que a comunidade achava, concordava [...] ajudava. Pra tudo as tribo que está aqui era bom [...]” (entrevista, 14 set. 2006).

A Sra. Alaíde Reginaldo Faustino (entrevista, 16 set. 2006) ressaltou que morava junto à sede do S.P.I., sendo que seu avô fora funcionário e muito colaborara para a abertura de “picadas” para o povoamento da Reserva, um serviço de grande “serventia” para os índios. Essas versões confirmam o que foi exposto por Isaac (2004) sobre a política de alianças e a aproximação dos Terena com as chefias do Órgão Tutor, como estratégia de “proteção” e acumulação de dividendos na formação do poder político constituído dentro da Reserva.

Em 1955, Roberto Cardoso de Oliveira visitou as aldeias de índios Terena no então estado de Mato Grosso, inclusive a Reserva de Dourados.¹³ Segundo ele, a organização espacial dos índios das três etnias ali residentes era a seguinte:

A “reserva” de 3.600 hectares, supervisionada pelo Posto Indígena Francisco Horta, é ocupada preponderantemente por índios Guaraní do sub-grupo Kaiwá, que se distribuem em três dos quatro núcleos populacionais da aldeia: a) o núcleo ou “Aldeia Farinha Seca”, onde fica a moradia do Capitão Kaiwá, João Fernandes, localizada nas proximidades do Posto Indígena e onde habita a maioria da população Kaiwá; b) a “Aldeia Bororó”, como denominam uma concentração de 177 índios Kaiwá, às margens do córrego São Domingos e que possui um chefe próprio, o Capitão Ireño Isnarde; c) também a “Aldeia Proterito”, subjacente a anterior formada por apenas 4 ranchos, com 10 habitantes Kaiwá, às margens do córrego do mesmo nome; finalmente, d) o quarto núcleo, denominado Jaguapirú, é constituído

¹³ Consta no M/M de n. 504 enviado pelo chefe da I.R. 5, Sr. Diocleciano de Souza Nenê, ao Sr. Agente do Posto Francisco Horta, Sr. Alaor Fioravanti Duarte, a ida do pesquisador Roberto Cardoso de Oliveira para pesquisas junto àquela população. (Campo Grande, MT, 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 7, sem fotograma).

exclusivamente por famílias Terêna que compreendem cerca de 180 pessoas, habitando ranchos ao longo do córrego Saltinho ou Jaguapirú. (Campo Grande, MT, 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 7, fg.1040).

Os espaços já estavam delimitados de forma a contemplar os vários grupos em disputa dentro da Reserva. Ainda hoje, a grande maioria dos Guarani/Kaiová se encontra nas regiões visitadas por Oliveira. Apesar dos Terena sempre apontarem para uma amizade com os Guarani e isso de fato acontecesse/acontece no plano individual ou familiar, no âmbito cultural as diferenças se faziam notar até na ocupação espacial da Reserva e no modo de viver.

Em 1955, Oliveira registrou a seguinte opinião:

Mas se fôssemos comparar a população Terêna com a Kaiwá, em Francisco Horta, esta última deixaria muito a desejar, em termos de desenvolvimento econômico. Realmente é bastante grande a diferença: as famílias Terêna ostentam um nível de vida razoável, tendo por base bons roçados e regular comércio com Dourados, além de casas muito bem construídas, a semelhança de moradias neo-brasileiras da região; enquanto os Kaiwá se apresentam bastante mais pobres, maltrapilhos e com uma produção agrícola que mal chega para seu próprio consumo, obrigando-os a se empregarem na indústria da herva-mate ou realizar qualquer trabalho nas fazendas da região. (Campo Grande, MT, 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 7, fg. 1.042).

A avaliação assume um caráter valorativo que não cabe nesta análise, mas revela algumas diferenças de caráter eminentemente cultural. Como já se evidenciou anteriormente, as relações estabelecidas pelos Kaiová com os colonizadores são diferentes daquelas estabelecidas pelos Terena, especialmente no que se refere à produção e comercialização de gêneros/produtos agrícolas. Para os Kaiová, a produção de alimentos está relacionada ao universo místico/religioso, voltado para as relações sociais que acontecem dentro de um determinado espaço geográfico – mais precisamente o *Tekohá*, onde acontecem a dança e a reza, expressões constitutivas do modo de ser (Ñande Reko) dos Guarani. O pequeno excedente a ser comercializado é destinado à aquisição de bens manufaturados. O mesmo acontece com o trabalho prestado aos regionais, quando o dinheiro é revertido para o mesmo fim. Este não tem a conotação dada pelos Terena de se mostrarem os “melhores”, mais “trabalhadores” que os demais índios, como estratégia de inserção na sociedade envolvente da época.

Embora a situação dos Terena se apresentasse mais favorável, nenhuma das comunidades Terena visitada por Oliveira era “auto-suficiente”. Tanto no plano coletivo

quanto no plano individual, todas elas se caracterizavam por se voltarem para o exterior, não só pela necessidade do comércio regional, mas também por seu engajamento no trabalho fora das Reservas. No caso da Reserva de Dourados, isso aconteceu de forma mais intensa, e se aplica também aos Guarani de modo geral, que eram e são agenciados por não-índios, não raro através do Órgão tutor e de alguns índios seus colaboradores.

Retomando o processo de organização da Reserva de Dourados, em decorrência da política indigenista do Estado brasileiro, de orientação “desenvolvimentista”, voltada para a aquisição das tecnologias modernas, especialmente no campo, passou-se a dar ênfase ao aumento da produtividade, com a entrada de tratores e máquinas agrícolas também nas áreas indígenas. Inicialmente na década de 1960, primeiramente com o S.P.I e, posteriormente, na década de 1970, com a FUNAI, os órgãos indigenistas implementaram políticas para a promoção do “desenvolvimento indígena”, tendo em vista tornar os índios aptos à integração ao modelo de “desenvolvimento nacional”, tornando-os inclusive mais “independentes” economicamente do Estado.

Em relatório trimestral do ano de 1962, foi mencionada, pelo Chefe do Posto Francisco Horta, a introdução da soja na área da Reserva, em campo experimental, visando à adaptação do cereal para atender ao criatório de suínos e ao comércio. O trigo também era cultivado, apesar de se reconhecer a necessidade da introdução da agricultura mecanizada para o seu sucesso e a falta de conhecimento dos índios sobre o seu cultivo comprometia a sua viabilidade. Os índios não possuíam noção de como operar uma lavoura mecanizada e tampouco conseguiam manejar o arado de tração animal, pois a maioria estava mal nutrida, não resistindo ao trabalho manual. Também é feita menção à introdução do colômbio e das gramíneas pangóla e mineira nas terras da Reserva, procurando melhorar as pastagens para o gado bovino (Relatório trimestral do P.I. Francisco Horta, protocolado em 6 abr. 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Ms. 7, s/fg.).

Apesar da organização de mutirões indígenas na Reserva de Dourados, da distribuição de alimentos junto àqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade, especialmente os doentes e suas famílias, e do fornecimento da merenda escolar, nunca se buscou a autonomia dos índios. Ao contrário, as atividades acabavam sendo sempre voltadas para as demandas da economia regional, como a extração de madeira, abertura de pastagens e arrendamentos, invariavelmente degradantes das áreas reservadas aos índios em proveito da expansão daquela economia.

Em agosto de 1964, foi registrado num memorando o possível arrendamento de terras, assunto tratado na sede da Regional em Campo Grande, no início do referido mês. No

documento, o Encarregado do Posto, Sr. Salatiel Marcondes Diniz, informava ao Chefe da I.R. 5 que a proposta não era aceita pelos índios, uma vez que as glebas de terras estavam todas loteadas e entregues “[...] a cada família, em caráter particular, medida herdada da gestão anterior. Algumas pequenas reservas agrícolas e pastoris eram ocupadas pelo Posto” (M/M n. 9, de 14 ago. 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/ fg.). Contudo, não foi possível averiguar o desfecho da questão, nem precisar quando a prática do arrendamento foi efetivamente introduzida na Reserva.

No relatório mensal referente ao mês de maio de 1965, consta a chegada de um trator trazido pelo Chefe da I.R. 5, Sr. Walter Samari (Relatório mensal do P.I. “Francisco Horta”, 25 maio 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90). Parece que essa medida inaugurou a fase da mecanização agrícola na Reserva de Dourados. Em novembro daquele mesmo ano, aconteceu a inauguração de uma nova serraria junto à sede do Posto. As contradições e os prejuízos advindos de tais empreendimentos viriam a ser sentidos de forma mais contundente a partir da década de 1990, com o desmatamento completo da área da Reserva para o plantio, especialmente da soja. Houve conseqüências desastrosas para as condições do clima e do solo da região, como a substituição gradativa da agricultura familiar e dos meios tradicionais de produção, o agravamento dos casos de desnutrição, entre outros efeitos.

No caso específico da política do S.P.I., desde 1957 ela vinha sendo conduzida por militares, os quais romperam oficialmente, no campo discursivo, com a orientação positivista de cunho humanista e secular do órgão tutor, muito embora, na prática, isso já acontecesse desde os seus primórdios. Mas, de qualquer modo, disso resultou uma profunda reorientação da política indigenista oficial. A orientação original permitiu aos protagonistas do indigenismo oficial, nos primeiros 50 anos do século XX, a promoção de um grande projeto de “pacificação”, ao que Lima (1995) chamou de “um grande cerco de paz”, que, apesar de atender, sobretudo, às necessidades de expansão da sociedade nacional capitalista, intentava minimizar os efeitos do genocídio. Os primeiros direcionamentos da política indigenista oficial foram marcados pela concepção do evolucionismo social, protagonizado essencialmente por Cândido Rondon, forçando a integração progressiva dos índios à sociedade nacional. Essa mediação revelava uma política indigenista oficial completamente corroída. Roberto Cardoso de Oliveira (1976), em 1955, teceu duras críticas quanto aos rumos da política indigenista desenvolvida pelo S.P.I. O Órgão colocava seus servidores a persistirem em práticas sob as quais os “Postos Indígenas” funcionavam como “espécies de unidades produtoras de bens”, em que “as aldeias eram transformadas em fazendas onde o

interesse do dono (do Posto Indígena)” era o de desenvolver a sua produção, sendo o “índio utilizado apenas como mão-de-obra”, mesmo nas fazendas circunvizinhas, o que em “nada contribuía para o desenvolvimento da economia tribal” (Relatório apresentado pelo Sr. Roberto Cardoso de Oliveira quando de sua viagem a 13 aldeias dos índios Terêna em 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, fgs. 1014 a 1046). Os fatos anteriormente relatados sobre a venda de madeira e a exploração da erva mate confirmam essas práticas também na Reserva Indígena de Dourados.

Como se assistiu, ao longo da existência do S.P.I., essa política, no tocante à assistência e à proteção, esvaziou-se, dando espaço gradativo à usurpação total dos direitos dos índios, situação que se acentuou a partir de 1957, chegando até os últimos anos das administrações militares. Na avaliação de Darcy Ribeiro, atingiu-se o “[...] ponto mais baixo de sua história, fazendo-o descer em certas regiões, a condição degradante de agente de sustentação dos espoliadores e assassinos de índios” (RIBEIRO, 1993, p. 148).

Diante do fracasso do S.P.I. em tentar conciliar a proteção aos índios ao desenvolvimento capitalista no campo, o órgão tutor promoveu sistematicamente a “[...] desintegração sociocultural e depopulativa das sociedades indígenas, perdendo inclusive parte expressiva das terras ocupadas pelos índios” (RIBEIRO, 1993, p. 187-188).

Essas políticas resultaram em um estado de dependência progressiva, o que hoje pode ser vislumbrado sob novas dimensões interpretativas. Quando Sahlins (1997) se refere à experiência de um pesquisador sobre os povos Tswana, ele enfatiza um elemento diferenciador das premissas teóricas difundidas até recentemente, a de que “[...] os trabalhadores Tswana não se tornam vítimas vivas de sua dependência material, porque englobam a dependência por seus próprios valores e projetos, derivados de seu ser social enquanto Tswana (SAHLINS, 1997, p. 56). Isso pode ser estendido aos Terena e Guarani.

2.1.1 Dados demográficos

Os relatórios do S.P.I. informam que, em 1929, a população da Reserva somava 175 índios, somente da etnia Kaiová (Relatório referente ao ano de 1929. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fg. 1677). Naquele momento, não foi registrada nem a presença de Terena,

nem a de Guarani/Ñandeva,¹⁴ embora já tenhamos evidenciado anteriormente as controvérsias da ocupação da Reserva em seus primórdios.

Segundo dados oficiais registrados em documentos diversos do S.P.I., elaboramos o seguinte quadro:

QUADRO 1 – Quadro populacional da Reserva de Dourados – Período do S.P.I.¹⁵

Ano	Guarani/Kaiová	Guarani/Ñandeva	Terena	Não-índios	Total Geral
1929	175	—	—	—	175
1933	—	—	—	—	494
1937	356	16	109	—	481
1943					607
Set.1944	—	—	—	—	637**
Fev.1945	—	—	—	—	608
Ago.1945	399	50	159	7	615
Jul.1946	—	—	—	—	645***
Set.1946					655****
Out.1946	—	—	—	—	380*****
Jan.1947	—	—	—	—	448
Dez.1947	354	42	149	—	545
Mar.1948					552

¹⁴ Era registrada a existência de quatro postos com população Terena: Cachoeirinha, com 473 indivíduos; Bananal, com 232 indivíduos; Capitão Vitorino, com 58 indivíduos e Posto de Burity (sem informação). Eram registrados, além do Posto Francisco Horta Barbosa, mais seis postos que abrigavam índios Guarani: Posto José Bonifácio, com 279 indivíduos da etnia Kaiová; Posto de União, com 273 da mesma etnia; Lote do Iguatemy com 25 índios Guarani; Lote Serro Perón, com 55 indivíduos Kaiová; Lote Pirajuhy, com 66 índios Kaiová e Lote Sossoró com 40 indivíduos da etnia Kaiová. Foi contabilizado, portanto, o atendimento a 2.294 Terena aldeados e a 823 índios Guarani aldeados (*cf.* Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fotografias 1677 a 1679).

¹⁵ Os dados foram extraídos de vários relatórios e avisos mensais: Mf. 379, 194, 7 e 6. Arquivos do Museu do Índio, Rio de Janeiro. Elaboramos a tabela somente com os dados disponíveis, por isso as lacunas e a falta de informações sobre o número de habitantes por etnias em alguns anos.

** Aviso Mensal referente ao mês de setembro de 1944, em 1º. de out. de 1944. Posto Indígena Francisco Horta. Mf. 6, planilhas 82 a 90. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

*** Aviso Mensal referente ao mês de junho de 1946, em 1º. de julho de 1946. Posto Francisco Horta. Mf. 6, planilhas 82 a 90. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

**** Aviso Mensal referente ao mês de set. de 1946, em 5 de out. de 1946. Posto Francisco Horta. Mf. 6, planilhas 82 a 90. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

***** Aviso Mensal referente ao mês de out. de 1946, em 5 de nov. de 1946. Posto Francisco Horta. Mf. 6, planilhas 82 a 90. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

Ano (cont.)	Guarani/Kaiová	Guarani/Nandeva	Terena	Não-índios	Total Geral
Dez.1953	—	—	—	—	1.024
Dez.1956	—	—	—	—	1.152
1958	—	—	—	—	1.194
Jun.1963	—	—	—	—	1.393
Mar.1964	712	333	363	—	1.408
Ago.1964	—	—	—	—	1.435
1965	—	—	—	—	1.463
Dez.1966	774	344	386	—	1.504
1968	812	349	409	—	1.570

Org.: GIROTTO, 2006.

Segundo os relatórios do Posto Francisco Horta, durante os anos de 1928 e 1929 a construção de casas continuou ininterruptamente, a fim de abrigar as novas famílias que chegavam. Somente em 1933 encontramos informações oficiais da presença de Terena na Reserva de Dourados. Em janeiro daquele ano, foi registrada a presença de 494 indivíduos na Reserva, “[...] entre homens, mulheres e crianças, sendo Cayuas, guaranys e terenos” (Relatório Posto Indígena Francisco Horta, 3 jul. 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fgs. 153-156).

Em relação ao ano de 1929, em 1933 a população da Reserva quase triplicou. No entanto, na divulgação do recenseamento feito em dezembro de 1937, constava uma pequena diminuição dos números de 1933. No relatório referente ao ano de 1937 é mencionado que

[...] dentro da área do posto existem 84 famílias num total de 481 almas e que são assistidos pelo Posto, e além destas existem mais que vivem pelos hervaes trabalhando e cassando e que de vez em quando apparecem pelo posto a procura de sal, chumbo, pólvora e medicamentos e são attendidos. Anexo encontrareis uma cópia do livro de recenseamento, procedida neste mês, pelo n.. que indica a família pode-se ir nesse rancho, e encontrará tudo como está escripto, pois este serviço foi por mim executado [...]. Ass. Francisco Rocha- Delegado do Posto Francisco Horta (Relatório de 9 de dezembro de 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg. 171).

Em agosto de 1944, foi registrada a existência de 637 pessoas na Reserva, sendo apontada a necessidade de um novo recenseamento, acusando possíveis alterações nos dados:

O agente resolveu fazer um novo recenseamento o qual deverá o mais breve possível visto haver grande quantidade de recém nascidos que não são registrados e grande número de mortos que pela mesma forma não se fez registro de óbito; o último registro de óbito feito foi em 3 de dezembro de 1937 e o último registro de nascimento feito foi em 16 de março de 1943, desde esta data a população é a mesma. (Aviso Mensal de agosto, 1 set. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, planilhas 91 e 92).

Em fevereiro de 1945, foi registrada uma população de 575 pessoas, sendo que 30 novos índios teriam vindo de outras regiões, comprovando a intensificação da política de aldeamento compulsório. Com o registro de três nascimentos, o total era de 608 habitantes. Pela primeira vez observamos indicadores do processo migratório de 20 índios vindos da região do Panamby e de 10 índios do Posto Indígena José Bonifácio.

O fluxo migratório vindo do Panamby reflete o conflito entre índios e colonos, que se intensificou na década de 1940, provocando a expulsão cada vez mais intensa desses índios de suas terras e encaminhando-os para outras localidades habitadas por índios Guarani no estado de Mato Grosso, mais especificamente para a Reserva de Dourados.

Essa migração crescente acelerou o processo de desagregação dos *tekohá* tradicionais existentes fora das Reservas, anteriormente ao processo de aldeamento compulsório, que buscarão se recompor em novos espaços, agora muito mais restritos, delimitados arbitrariamente, em grande parte já ocupados por outros grupos, que nem sempre mantinham alianças com os que chegavam, inviabilizando, gradativamente, uma organização nos moldes tradicionais.

Durante toda a década de 1940, foi registrada a entrada de índios provindos de outras localidades. Destacamos, aqui, mais uma vez os que se originavam do Panamby. No mês de março de 1946, registrou-se a entrada de mais dois índios daquela região; em julho mais oito, e assim por diante.

No mês de outubro de 1946, foi feito um novo recenseamento, quando foram registrados tão-somente “[...] 380 índios entre terenos, guaranis e Caiuás, o restante estão todos nas fazendas trabalhando como assalariados ou mensalidades” (Aviso Mensal referente ao mês de outubro. 5 nov. 1946. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90). Naquela época, a *changa* já era uma prática que atingia grande parte da população, especialmente a masculina. A produção voltada para a subsistência era insuficiente para atender às novas necessidades de consumo, o que explica a grande ausência de habitantes na Reserva de Dourados, que saíam em busca de trabalho fora dela. A diferença nos números de um mês para outro aponta para um total de 275 índios que estariam em fazendas, numa

população de 650 pessoas, entre mulheres, crianças e velhos. Isso revela o alto índice de indígenas trabalhando como mão-de-obra na formação de novas fazendas e/ou na produção agropastoril das antigas, em atendimento ao processo de desenvolvimento capitalista no campo. Se estes dados são procedentes, é de se concluir que a grande maioria da população adulta masculina talvez se encontrasse nessa condição.

Foi com base, em grande parte, no trabalho do índio, já expropriado, que se promoveu o expansionismo do capitalismo no campo. Segundo Cunha (1992), ao se referir às práticas de convencimento ao trabalho dos índios no século XIX, e que são válidas para a situação investigada nesta tese, o recurso mais bem sucedido para isso pode ser assim resumido:

[...] se se quer sujeitar o índio ao trabalho, deve-se ampliar suas necessidades e restringir simultaneamente suas possibilidades de satisfazê-las. Diminuir seu território e intrusá-lo, 'tirar-lhes os coutos', ou seja confiná-los de tal maneira que não possam mais subsistir com suas atividades tradicionais, é como vimos quando tratamos de terras, uma das medidas preconizadas. Além da dependência que assim se cria, o desejo de instrumentos de ferro, quinquilharias, roupas – sem falar da proscrita, mas onipresente cachaça – inicialmente oferecidos para criarem os hábitos e posteriormente vendidos, devem induzi-los ao trabalho e ao comércio. (CUNHA, 1992, p.149).

O convencimento sobre a natureza de tais estratégias passaria, em parte, pela escola, que não abria mão de “civilizar”, no sentido de “amansar” e de “domesticar”, expressões de Cunha (1992), para a aceitação natural de sua agonia, sem se esquecer de “discipliná-los” para serem úteis à sociedade, especialmente por intermédio do trabalho – como mão-de-obra farta e barata.

Ainda no final de 1947, novos dados apontam para um aumento da população, quando foi registrado um total de 545 habitantes (Aviso Mensal correspondente aos dias de 18 de outubro até novembro de 1947. 1 dez. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90). No decorrer dos anos seguintes, era cada vez mais notória a flutuação do número de habitantes da Reserva de Dourados, em razão, ou do trânsito contínuo dos índios entre ela e as fazendas da região, ou, uma vez trazidos compulsoriamente para a Reserva pelo S.P.I., da volta aos seus lugares de origem.

No final de 1953, provavelmente depois de um novo recenseamento, foi registrada a existência de 1024 indivíduos moradores, sem especificação das etnias (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.), chegando a 1.152 pessoas em fins de 1956 (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.), o que indica um aumento surpreendente da população ali residente em

relação ao ano de 1947 e mesmo ao que foi informado por Egon Schaden por volta de 1950; a população da reserva, em menos de 10 anos, dobrou.

Em 18 de janeiro de 1952, foi relatada, em um telegrama enviado pelo Chefe do Posto Francisco Horta ao Chefe do I.R. 5 Érico Sampaio, de Campo Grande, a chegada de quatro índios vindos da aldeia Taquara no extremo sul do estado de Mato Grosso, de onde haviam sido expulsos por ordem da Companhia Matte Laranjeira, para que aquelas terras fossem vendidas para paulistas. A desocupação incluía a necessidade de mudança de 43 casas de índios moradores da Aldeia. Até hoje, essa aldeia está em processo de litígio. Episódios dessa natureza foram constantes durante as décadas de 1950 e 1960, promovendo um povoamento acelerado da Reserva de Dourados, como comprovam os dados populacionais mostrados no Quadro 1.

Há que se investigar melhor o período do auge da política de aldeamento, em comparação com os períodos de acomodação, evidenciadas as rupturas e as continuidades daquele processo. É provável que a população circulante que se encontrava estabelecida ao redor de alguns riachos próximos a Dourados, na década de 1960, continuasse a ser bastante numerosa em relação àquela que habitava a Reserva de Dourados e, de alguma forma, ambas se acomodaram de maneiras diferenciadas no decorrer da última metade do século XX.

Num artigo recente de Pereira (2006), destacam-se quatro modalidades de assentamentos e formas organizacionais dos Kaiová atuais: 1) a de Reservas; 2) a de famílias assentadas em periferias de cidades do interior de Mato Grosso do Sul; 3) a de acampamentos mobilizados para a reocupação da terra que consideram de ocupação tradicional; 4) a de índios de “corredor, que permanecem às margens das rodovias como lugar de seus atuais assentamentos”. No segundo e no último caso, Pereira refere-se a eles como sendo opções de muitos Guarani que não aceitaram a situação da vida em Reservas e seu ambiente de disputas inter-étnicas, por benefícios sociais e por recursos naturais, entre outros. Contudo, mesmo no ambiente de Reserva, ou nessas outras situações esses índios seguem produzindo novas configurações sociais, embora ainda reproduzam o modo de ser dos Kaiová, de sua formação social.

Atualmente, é estimada uma população de 11 a 12 mil índios residentes na Reserva de Dourados.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA ALDEIA PANAMBIZINHO

Como nos informa Maciel (2005), que se baseia em Meliá, Grunberg e Grunberg (1976), o território tradicional Kaiová estendia-se ao norte do então estado de Mato Grosso, até os Rios Apa e Dourados e, ao sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do Rio Jejuí, chegando a uma extensão de aproximadamente 40 mil Km², divididos pela fronteira Brasil e Paraguai. A Aldeia Panambizinho, localizada à margem do Córrego Laranja Doce, afluente do Rio Brilhante, está inserida nesse espaço. Contudo, aquele amplo espaço de ocupação Kaiová foi reduzido a tão-somente 60 hectares de terras, resultantes do processo de colonização que teve início com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), promovida pelo governo federal a partir da década de 1940. Assim se manteve até 2004.

A história da CAND está intimamente ligada à comunidade Kaiová do Panambi e do Panambizinho, a primeira situada no município de Douradina e a segunda em Dourados, ambas em Mato Grosso do Sul. Num passado recente, no período da colonização promovida pela CAND, as duas comunidades formavam um único *tekohá*. Apesar de manterem vínculos sociais ainda bastante fortes, as duas aldeias ficaram separadas por 26 km (MACIEL, 2005, p. 14-15).

O governo federal criou as Colônias Agrícolas Nacionais (CAN) por meio do Decreto Lei n. 3.059, de 11 de fevereiro de 1941, como parte do projeto “Marcha para Oeste”, lançado na virada de 1937 para 1938, sob os auspícios do Estado Novo. A partir de então, o projeto “Marcha para Oeste”, amplamente difundido pelo governo de Getúlio Vargas, tinha como objetivo fundante consolidar definitivamente os

[...] alicerces da Nação [...] Não surpreende o modo como se quer alicerçar a nação: dos seus “vales férteis e vastos”, de suas riquezas culturais e naturais seriam extraídos os recursos com que “forjar os instrumentos da nossa defesa e do nosso progresso industrial [...]”. O verdadeiro sentido de brasilidade é a Marcha para Oeste”. A criação da brasilidade repousava, pois, numa nova proposta que combinava colonização e industrialização. (LENHARO, 1986, p. 22-23).

Para Lenharo (1986),¹⁶ a “Marcha para Oeste” seria cunhada pelo próprio Vargas como o “Imperialismo brasileiro”, agente construtor da nação. No entanto, a uma parte do Brasil eram reservados os papéis de agente e de sujeito da economia nacional, e à outra cabia

¹⁶ Com base em *Problemas e Realizações do Estado Novo*, 1938, p. 163-164.

somente o papel de objeto, fosse como consumidor do mercado manufatureiro, fosse como fornecedor de matérias-primas, produtos extrativos e serviços.

Ainda segundo Lenharo, Vargas aludia à necessidade de se mobilizar os capitais nacionais para operar “na conquista das regiões retardadas”. As frentes de prosperidade industrial deveriam, assim, ocupar os “espaços vazios”, o que significava avançar rumo ao Oeste e à Amazônia. O crescimento da pequena propriedade rural e o desenvolvimento de uma economia de mercado seriam o incremento necessário para a produção industrial. A promoção da pequena propriedade estava, pois, vinculada à grande – ambas atreladas ao desenvolvimento industrial como fornecedoras de capitais e de matéria-prima. Essas diretrizes teriam ampla repercussão, com várias ramificações, em que a lógica do desenvolvimento passava pelas “frentes do progresso”.

Como bem explicitou Lenharo (1986), Caio Prado Júnior¹⁷ inovou quando refutou as teses sobre o brilhantismo do projeto “Marcha para Oeste”, deslocando o conceito de colonização defendido e proposto para o de recolonização das regiões já ocupadas, de forma a corrigir as falhas de povoamento existente. Contudo, sabemos que não foi esse o caminho seguido – houve a ocupação desenfreada como fenômeno espontâneo, caótico e cheio de falhas (PRADO JÚNIOR, 1944 *apud* LENHARO, 1986, p. 38) dos chamados territórios vazios, largamente ocupados por populações indígenas dispersas, provocando o deslocamento contínuo delas. A “Marcha” incorreu nos mesmos erros de séculos anteriores: a dispersão e a instabilidade do povoamento previstos por Prado Júnior. Segundo Lenharo (1986), ela também não atacou o latifúndio improdutivo, tampouco o latifúndio, nem conseguiu integrar o país pelo desenvolvimento econômico e social assentado no sentimento de nacionalidade.

A armação de um grande “rosário de colônias” agrícolas criadas por vastas regiões,¹⁸ no dizer de Lenharo (1986, p. 48), estabeleceria pontos avançados de penetração, impulsionadores da “Marcha para Oeste” e da conquista da Amazônia. Apesar de haverem se constituído num fracasso, as colônias agrícolas tiveram grande importância como projeto civilizador, especialmente no tocante ao imaginário do “progresso”, o qual seria constantemente reformulado e aprimorado no decorrer da segunda metade do século XX. A busca incessante de formação de um “[...] novo tipo de trabalhador da terra – uma colonização de espaços, corpos e mentes” (LENHARO, 1986, p. 59) estender-se-ia para as populações

¹⁷ Cf. *Problemas de Povoamento e a pequena propriedade*, 1944, *apud* LENHARO, 1986, p. 36.

¹⁸ Colônia do Pará, Colônia de Boa Vista (Amazonas), Colônia do Maranhão, Colônias do Piauí e do Paraná (General Osório), Colônia de Dourados, que segundo Lenharo (1986), embora fossem apresentadas como colônias-modelo, funcionaram apenas simbolicamente, e, por último, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás, que acabou por coincidir com o êxito da fundação de Goiânia. Ainda várias colônias militares e de fronteira foram criadas como estratégias de defesa nacional (LENHARO, 1986, p. 55-56).

índigenas residentes ou não nas Reservas indígenas, constituídas com maior intensidade no decorrer da primeira metade do século anterior, com o mesmo objetivo: o de transformar o índio no “trabalhador nacional”.

Como bem mostra Lenharo, o migrante transformado em colono desenvolvia suas habilidades laborais na terra de modo diferente da orientação disciplinar dos empreendimentos estatais, o que provocou uma incompatibilidade e a negação dos métodos adotados. Se isso não funcionou para esse trabalhador, que dirá para os povos indígenas. Esse processo acentuaria a violência contra as populações indígenas e trouxe graves conseqüências para suas organizações socioeconômicas, políticas e culturais, além da intensificação sistemática da expropriação de suas terras, o que se transformou num problema de grande complexidade a ser superado na atualidade. Os índios estabelecidos ao redor da Colônia Agrícola de Dourados, especialmente os do Panambizinho, sofreram um grande impacto sobre suas terras e, conseqüentemente, sobre sua organização socioeconômica e cultural.

Com a concentração fundiária já verificada na década de 1940, na região sul do então estado de Mato Grosso, e sua progressiva expansão, nem o migrante colono se estabelecia em condições viáveis, muito menos o indígena, que se viu expulso de seus territórios originais, como já mencionado, sendo aldeado compulsoriamente em pequenas parcelas de terra, as Reservas.

Nesse contexto, a Colônia Agrícola de Dourados (CAND) foi criada logo após a criação do território de Ponta Porã. Sua implantação legal aconteceria somente em 1948, quando as terras foram demarcadas por meio do Decreto Lei n. 87/1948, que, inicialmente, previa 300 hectares a serem loteados (MACIEL, 2005, p. 29-30).

A criação da CAND teve um profundo impacto na vida dos Kaiová, os quais passaram a conviver com problemas bem diversos daqueles criados pela Cia. Matte Laranjeira, no extremo sul do então Mato Grosso. Desde os primeiros movimentos em torno da implantação da CAND, foram registrados conflitos entre os Kaiová da região e os colonos, como se verifica em alguns documentos oficiais do Posto Francisco Horta:

Em vinte e três dias deste mez estiveram neste posto o capitão Álvaro Rodrigues empregado da colônia agrícola Federal e outro seu companheiro também empregado na mesma colônia e Milton Milan que os trouxe em seu auto e esta visita tinha o fim de tratar sobre intrigas entre os índios e colonos. Visita de Índios: Visitaram a este posto em 23 do corrente mez 32 índios caiuás que rezidem à beira do córrego Panamby estes foram chamados pelo agente do posto com fim de saber da intriga entre os colonos e estes índios verificando não ser verdade o agente despachou-os na manhã do dia seguinte para suas casas. (Assinado o Encarregado do Posto – Acácio Arruda. Aviso

Mensal do mês de setembro. 1 out. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 6, planilhas 82-90).

Na semana seguinte, o mesmo encarregado enviou uma carta ao Chefe da 5a. Inspetoria, Cel P. B. Horta Barbosa: “Índios do Panambi: estes os que vieram de lá estão regressando, o ocorrido não é nada mais senão intrigas e exige que fossem chamados a ordem ou melhor à razão aos que deram crédito a esta intriga e saíram fazendo alarme [...]” (Carta de Acácio Arruda de 7 de outubro de 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

A reação dos índios ao contato com os colonos que vinham para se fixar em terras que lhes pertenciam, numa ação promovida pelo Estado brasileiro, era tratada simplesmente como uma série de “intrigas”. Logo, o órgão tutor deveria cuidar para reestabelecer a “ordem”.

Nos relatórios do S.P.I. do Posto Indígena Francisco Horta de 1946 e 1947, foram registrados acompanhamentos do encarregado aos índios do Panambi e atendimento médico, bem como a entrada de muitos deles na Reserva de Dourados para ali se estabelecerem. No mês de dezembro de 1946, aludiu-se, em Carta do Cel. Nicolau H.Barbosa enviada ao Encarregado do Posto, Sr. Acácio Arruda, a queixas de índios do Panambi contra invasores de suas terras. O Coronel ficou no aguardo de relatório sobre a questão. Não tivemos acesso a esse relatório; no entanto, há que se registrar o aumento gradativo dos conflitos entre índios e colonos naquela região durante toda a década de 1940 (Carta do Cel. N.Barbosa, Chefe da I.R. 5 ao Sr. Agente Acácio A. Arruda – P.I. Francisco Horta, em 28 de dezembro de 1946. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90). Foi registrado, por exemplo, no Aviso Mensal de janeiro de 1947, que haviam sido

[...] embargados os trabalhos de Pef. Grain dos snrs. Vlademiro Muler do Amaral e do Snr. Armando Campos Belo cujos trabalhos se acham em terrenos reservados para os índios e também ocupados por índios da tribo caiuás na zona do córrego Panamby e córrego Laranja doce e estes Snrs. Até o presente momento não tem retirado suas turmas. Foi também oficiado ao Snr. Dr. Agurri administrador da colônia federal de Dourados para que o dito Snr. Mandasse parar com o loteamento da referida colônia na mesma zona ocupada pelos ditos índios e este Sns. Recusou parar e o loteamento segue pela mesma forma. (Aviso Mensal de janeiro, 5 fev. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

O conflito estendeu-se durante todo aquele ano, sem que houvesse uma solução. Chegou-se ao extremo de o Chefe da I.R. 5 enviar um telegrama em novembro, ao agente do

P.I. Francisco Horta, Sr. Arnulfo Fioravanti, instruindo-o a tratar provisoriamente o problema da seguinte forma:

Estais autorizado a ir ao Panamby afim de convencer aos índios que lá se acham que devem se recolher a esse Posto, enquanto não forem legalizadas as terras que ocupam. Essa mudança deve ser feita com urgência, enquanto é tempo de cuidar de plantações; e eles podem vir e ocupar as casas onde moravam os que estão voltando para próximo da Sede do Posto. Confio em que vossa habilidade será posta à prova na solução desse problema. Quando for até aí entrarei em contato com o sr. Aguirre, sobre a viabilidade de uma solução definitiva para o caso. (Telegrama no. 381– Campo Grande, 12 nov. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

Concomitantemente à chegada do telegrama, o Agente do Posto Francisco Horta pedia instruções sobre como proceder em relação aos índios do Panambi que haviam chegado à Reserva de Dourados, buscando informações sobre “[...] **quando é que vão medir as terras onde eles estão morando e como é nas terras reservadas para a Colônia Federal, consulto qual é o modo que devo agir, caso queiram tirar esses índios de onde estão**” (Ofício n. 13 de 13 nov. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, grifo nosso). Segundo consta no Ofício n. 3, de 4 de janeiro de 1948, o agente do Posto voltava a mencionar os problemas daqueles índios:

Fui ver os Índios que moram na zona do Panamby, e lá encontrei reunidos 239 pessoas, e ainda não estavam todos; dos que estavam presentes, eu fiz o recenseamento, e eles mandam lhe pedir para conseguir essas terras para eles, pois teem muitas plantações, casas e arvoredos, e agora a colonia está mandando abrir uma estrada, que atravessa a terra, que eles julgam com direito, e aguardam a vossa opinião. (Ofício n. 3, de 4 jan. 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

Em abril, está relatado, no Ofício de nº 14, de 5 de abril de 1948, que houve uma conversação com o assistente da Colônia Federal sobre o problema, com os seguintes dizeres: “Já me entendi com o Snr. Egydio César, que é assistente da Colônia Federal, e este Snr. Prometeu não mais lotear aquela zona sem primeiro ser resolvido esse caso, tanto que a estrada que estava sendo feita nessa direção, foi mandada parar” (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

Contudo, a presença indígena foi ignorada e a usurpação de suas terras continuou e contou com a conivência e/ou protagonismo do órgão indigenista oficial, situação que levou os índios do Panambi a um confinamento compulsório que chegou aos limites extremos da perversidade. Houve uma divisão desses índios: alguns migraram para a Reserva de

Dourados, outros para uma área no Panambi e ainda outros, que permaneceram confinados em 60 hectares, tiveram parte de suas terras devolvidas somente no final de 2004. Nesse espaço exíguo, chegaram a conviver 280 indivíduos, que permaneceram lutando pela retomada de suas terras.

Consta no Aviso Mensal referente ao mês de julho de 1949 que, com a vinda do Sr. Chefe da I.R.5, havia se resolvido o caso da aldeia do Panambi, porém não está enunciado em que termos. Entretanto, em telegrama datado de 6 de junho de 1951, o Chefe da I.R.5 apresenta o Inspetor Hélio Jorge Bucker, que viria ao Posto com o “[...] fim de prosseguir viagem até a Colônia Federal e aldeamento do ‘Panamby’, para tomar as medidas e resolver a pendência entre índios desse aldeamento e a mesma Colônia” (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

O Ofício n. 26, de 17 de fevereiro de 1954, enviado pelo Chefe da I.R.5 ao Agente do P.I. Francisco Horta, informava a vinda de um agrimensor para fazer a medição das áreas indígenas dos “Cadiuéus”, índios do município de Amambai, abrindo possibilidades para se medir a área da aldeia “Panamby” (Ofício 26, de 17 fev. 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7). Em fevereiro do mesmo ano, o agente do Posto Francisco Horta, Alaor F. Duarte, comunicou ao Chefe do I.R. 5 que a área para os índios do Panambi já fora demarcada (Memorando n. 10, de 25 fev. 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7). Outro documento, datado de 2 de março de 1954, dava ciência do trabalho que estava sendo feito na região para demarcar a área para aqueles índios (Memorando n. 14, de 2 mar. 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7). O Aviso do Agente do Posto, Sr. Alaor Fioravante Duarte, aos índios Paulo Enrique e Pedro Enrique, dizia o seguinte:

Acabo de receber do Sr. Dr. Caetano Atílio Bazzan, Sub-Administrador da Colônia o Ofício no. 704, entregando-me a gleba de terra com 3.600 metros por 1000 de largura, na margem do Panambi.

Assim que vocês tem que se colocarem nesta gleba, e decharem de estarem invadindo lotes de Colonos. Nestes dias eu e o Chefe de Campo Grande iremos aí, assim fica proibido de estarem roçando lotes dos colonos. (Memorando Posto Indígena Francisco Horta em 10 de julho de 1954 Museu do Índio/ RJ, Mf. 7).

De invadidos, os indígenas passaram a ser considerados invasores pelos próprios funcionários do S.P.I. Durante toda a década de 1960, a política de aldeamento compulsório promovida pelo S.P.I. ganhou contornos cada vez mais bem definidos. A necessidade de administrar os conflitos entre índios e não-índios e de garantir a convivência pacífica com os novos proprietários das terras impulsionava o órgão indigenista oficial a promover o

aldeamento a todo custo, ignorando a trajetória de vida dos povos indígenas da região, sem maiores dissimulações.

Um documento de março de 1962, enviado para o Sr. Chefe da I.R. 5 em Campo Grande e assinado pelo então encarregado de Posto, Sr. Salatiel M. Diniz, expõe com muita clareza a lógica do aldeamento naquele período:

De acordo com o memorando nº. 447 de 10-10-61, recebido dessa Regional e cumprindo ordens contidas no mesmo, fui até o lote rural indicado pelo sr. LINEU AMARAL SOARES, em cujo lote, tem diversas moradias de Índios, entre eles um de nome Inácio, onde fizemos uma reunião com os seguinte Índios: Cancio Canteiro, João Carapó, Inácio e Joãozinho de tal e outros, após uma palestra amigável com os mesmos, convidei-os a virem residir neste Posto, não aceitaram, alegando estarem ali há muitos anos. Estando junto comigo um representante do Sr. Amaral, entramos em proposta de retirar-los, dando-lhes uma gratificação e fazendo suas moradias no Francisco Horta, onde passariam a ter assistência do S.P.I., também não concordaram e disseram que iriam até essa Regional, conversar com o Chefe. Mostrei-lhes a ordem da Chefia e não se conformaram, isto em novembro do ano passado. Sr. Chefe, quando esteve em visita a este Posto, S. Excia. Sr. Diretor do S.P.I., fiz um relato do caso em apreço a disse-lhe do interesse que temos de transferir os Índios do Panambí, para este Posto. O Sr. Diretor responde-me que trataria do assunto junto ao Inspetor Chefe. Quando recebi a circular daí, chamei-os novamente aqui no Posto, expondo-lhes a situação e não concordaram. (Ofício n. 2/62, 22 mar. 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

No Aviso do Posto Francisco Horta, referente ao mês de julho de 1965, consta o seguinte: “Foram realizadas três diligencias assistenciais neste e no Posto de Panambí, a fim de conduzir Índios doentes e feridos, assim como para **recapturar** Índios desaldeados” (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg. grifo nosso).

Pela naturalidade do relato, somado a tantos outros documentos oficiais, não se pode ter dúvida sobre a violência do processo de aldeamento compulsório promovido pelo S.P.I. Os índios do Panambi foram incessantemente deslocados para a Reserva de Dourados. Quando resistiam, era aplicada a violência.

Verificam-se diferentes modalidades para retirá-los de terras literalmente ocupadas há séculos. O espectro dessa sistemática abrange de ações beligerantes e oficiais de despejos e traslados, até expulsões violentas com homens e armamentos. A expulsão pode vir precedida de avisos para que os índios saiam e de ameaças de que serão retirados à força. Se ineficazes, seguem-se atos de violência, como visitas de homens armados e eventuais espancamentos ou humilhações para demonstrar a veracidade das intenções. (MURA, 2002, p. 19).

Assim, durante toda a década de 1960, os conflitos reproduziam-se com o crescente despejo dos índios que ali moravam. Apesar dos esforços envidados por parte de alguns funcionários do Posto Indígena em favor dos índios, era evidente o descaso dos órgãos competentes no sentido de defender os direitos mais fundamentais dos donos da terra, ali estabelecidos desde tempos imemoriais.

Ao Sr. Chefe da I.R. 5 – Campo Grande-MT.

Informo as providências que tomei diante do exposto: procurei entrar em contato com o Sr. José dos Santos Souza, funcionário do DCT de Dourados e este informou-me que comprou na Gleba de Panambí o lote n. 47- Quadra 66, outorgante: Estado de Mato Grosso. Comprador: José dos Santos Souza. Em 16/11/1960. Registrado sob n. 18272- Cartório do 1º. Ofício de Dourados em 28 de janeiro de 1.961. Dito lote está ocupado pelos índios do Panambí, desde muitos anos, tendo a maioria dos índios que ali se encontram já foram nascidos na mencionada gleba, conforme processo existente na Diretoria do S.P.I. e já com informação deste Posto. O caso em referência urge uma solução, a fim de por fim a casos como esse que constantemente se repetem naquele Posto, onde diversas vezes tenho tomado medida junto às autoridades policiais de Dourados para que os civilizados não invadam a terra dos Índios, onde existe um pequeno Posto de Índios-Caiuás (primitivos).

P.I. Francisco Horta, 30 de novembro de 1967.

Salatiel Marcondes Diniz – Agente de Índios.

Encarregado do P.I. F.Horta (I.R.5-33/67. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 6, planilhas 82-90).

Os documentos oficiais não registram medidas tomadas pelo S.P.I. para defender os direitos indígenas, apesar da denúncia explícita de alguns funcionários. As terras indígenas foram divididas em lotes e distribuídas aos colonos. A lei n. 87, de 20 de julho de 1948, que estabelecia os limites da Colônia, explicava, em seu artigo 4º, que seria respeitado o direito adquirido por terceiros. No entanto, esses direitos estavam condicionados a títulos de domínio expedidos pelo governo do estado. Os Kaiová que receberam lotes de terra ficaram fora dessas prerrogativas legais (MACIEL, 2005, p. 40).

A comunidade da Aldeia do Panambi ou Lagoa Rica, no município de Douradina, permaneceu com 360 hectares até os dias atuais, e a Aldeia do Panambzinho foi reconhecida como terra indígena por meio da Portaria Ministerial n. 1.560, de novembro de 1995, sendo demarcada e homologada em dezembro de 2004, com 1.260 hectares.

Parte das terras só foi restituída aos índios depois de um longo processo de disputas entre eles e os colonos. Nas terras, ficaram os que resistiram às pressões durante mais de 50 anos. A aldeia conta, hoje, com uma população de aproximadamente 280 indivíduos (CENSO FUNASA, 2005). Nos últimos anos, em razão da não-demarcação da área reconhecida em 1995,

a estratégia de luta radicalizou-se por parte dos Kaiová do Panambizinho. Durante um período de aproximadamente três anos – de 2001 a 2004 –, a grande maioria das famílias juntou-se em torno de um conglomerado, com vários casebres feitos de restos de materiais como plástico, latão, madeira e cobertura de sapé, fora dos limites dos 60 hectares, nas terras ocupadas pelos colonos, o que ensejou um confronto aberto, sendo registrados inúmeros atos de violência. O episódio exigiu a intermediação e a intervenção do Ministério Público, da Justiça Federal, da FUNAI, de antropólogos e de indigenistas de várias instituições governamentais e não-governamentais, que passaram a concentrar esforços na resolução do problema.

Durante toda a década de 1990, especialmente depois de 1995, quando o Ministro da Justiça reconheceu aquela terra como sendo indígena, assistiu-se à intensificação do conflito entre índios e colonos, questão que polarizou as discussões da sociedade local, na maioria das vezes contra os primeiros. O desfecho final, com o reconhecimento de uma pequena fração das terras ocupadas pelos índios, não eliminou os confrontos entre colonos e indígenas.

Como se percebe dessa breve exposição, esses índios mantiveram-se em combate o tempo todo, durante o processo de desterro, numa atitude que podemos qualificar como um movimento permanente de “contraposição”, com inúmeras tentativas de inversão da ordem vigente. Muitas lutas travadas resultaram em derrotas consecutivas, mas a batalha final foi vencida, ainda que parcialmente.

Apesar de tantos infortúnios, os índios do Panambizinho ainda são conhecidos entre indigenistas e indígenas do sul do estado de Mato Grosso do Sul como sendo os “mais tradicionais da cultura Kaiová”, uma designação utilizada pelos próprios índios e que não implica juízo de valor para nós. Até fins de outubro de 2004, a Casa de Reza existente na Aldeia obedecia às mesmas características descritas por Schaden (1974) quando esteve em visita ao Panambizinho em fins da década de 1940, início da década de 1950. Naquela época, a Casa descrita pelo pesquisador foi a de Paí Chiquinho – o chefe religioso daquela época – e servia como habitação e casa de festas, sendo motivo de orgulho do chefe e, segundo Schaden, “[...] de fato uma construção de rara beleza” (SCHADEN, 1974, p. 28).

Com a retomada das terras, no final de 2004, o conglomerado de casebres foi desfeito, e a Casa de Reza então existente e que abrigou o último chefe religioso da Aldeia foi desmanchada para ser construída em outro espaço, o que, até o momento (2006), não ocorreu. Vive-se um momento de crise quanto à liderança religiosa e por isso, também, não existe consenso sobre quem e por que deveria habitar a Casa de Reza.

Certeau (1995) nos ensina que as práticas de contraposição só ganham respaldo na medida em que se consegue arregimentar grupos de pessoas que compreendam o universo

cultural do outro, tendo como ponto de partida o fato de que toda ação inventiva de uma dada cultura minoritária não é resultante das migalhas da cultura majoritária, tampouco da dos letrados e dos poderosos. Existe sempre um espaço de movimentação em que as pessoas, mesmo sob a imposição de padrões externos, mantêm uma ampla rede de relações informais que fazem circular informações e permitem intercâmbios que fogem do controle das superestruturas de dominação cultural, garantindo, assim, uma variedade de grupos sociais diferenciados, com os mecanismos de manutenção e de reprodução de uma cultura própria. Contribuir para que essas premissas ganhem espaço no campo do concreto faz parte do trabalhador das Ciências Sociais. Por isso, é necessário que nos centremos numa nova concepção – a da “cultura no plural”, que incorpora a idéia do combate permanente.

Dentro de um esforço de interação – intelectuais, comunidades indígenas, órgãos governamentais e não-governamentais – pode-se inventar um “possível” que incorpore justamente esse espaço de movimentação presente na cultura do outro, favorecendo e garantindo a “liberdade”.

Como resultante dessa visão da História no plural, Certeau elaborou a obra a *Invenção do Cotidiano* (1995), que se presta a dar mais atenção “[...] à operacionalidade e à virtualidade das práticas correntes, dinâmica infinita da cotidianidade. Trata-se, talvez de uma passagem do “plural” ao múltiplo e de figurações sociais no solo móbil que elas se articulam” (CERTEAU, 1995, prefácio).

Talvez seja esse o caminho para compreender a capacidade daqueles índios de lutar, mesmo estando confinados por quase 60 anos. Conseqüentemente, é preciso nos perguntar como uma combinatória de forças em competição ou em conflito desenvolve um grande número de táticas em espaços organizados, ao mesmo tempo por coerções e por contratos (CERTEAU, 1995, p. 19).

Como acréscimo às contribuições interpretativas de Certeau, o que talvez tenha possibilitado a obstinação daqueles índios na luta pela retomada da terra em condições, a nosso ver, deploráveis, encontra-se circunscrito a um outro tipo de valorização do mundo material e simbólico daquele povo. Referimo-nos, mais uma vez, ao artigo de Sahlins (1997): o que ele falou sobre os Tswana vale, a nosso ver, para os Kaiová do Panambizinho, pois eles também não se curvaram à sua “pobreza” ou à despossessão. Mesmo sofrendo a alienação de seu trabalho, eles mantiveram um sentido inalterado de sua própria atividade – construindo seu próprio ser com os meios significativos que lhes pertenciam (SAHLINS, 1997, p. 57). Mais uma vez, pode-se reforçar que as semelhanças culturais da globalização relacionam-se dialeticamente com as exigências opostas da “indianização”. Os mesmos artifícios do

capitalismo globalizado, que negam as identidades locais, criaram as contradições em oposição a isso. Na medida em que as culturas minoritárias não se enxergam e não são apercebidas nesse sistema global, e tampouco são nele inseridas, permite-se a afirmação da identidade em termos contrastivos, ou seja, a afirmação diante do outro por oposição àquilo que não são e que não querem ser. Sempre que o intentam ser, as barreiras sociais que impedem o entrosamento com esse mundo globalizado dão origem a uma série de estigmas e preconceitos, o que favorece o recrudescimento da vida tribal e a exacerbação da valorização das identidades étnicas diferenciadas.

2.3 ALGUNS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DO ALDEAMENTO COMPULSÓRIO

2.3.1 “Esparramo” e “Confinamento”¹⁹ dos Guarani (Ñandeva e Kaiová)

Segundo Brand (1997), o processo de *esparramo* caracteriza-se como o movimento de dispersão de dezenas de aldeias tradicionais em todo o sul do então Estado de Mato Grosso. Esse processo começa a se delinear a partir do início da ocupação dos territórios Guarani/Kaiowá por sucessivas ondas de expansão das fronteiras agropastoris, durante todo o século XX. Essas ondas de expansão abrangem o período que compreende desde a colheita da erva mate nos espaços de arrendamento e posse da Cia. Matte Laranjeira, em fins do século XIX; a Criação da Colônia Agrícola de Dourados (CAND) na década de 1940; até a formação das fazendas de gado e da cultura da soja e do trigo, entre outros. Concomitantemente a esse processo, ocorreu a criação das primeiras 8 Reservas,²⁰ entre 1915 e 1928, o que efetivamente promoveu o processo de *confinamento compulsório*, ainda não concluído, mas entendido como o último estágio de destruição das aldeias tradicionais Guarani, que teve como característica fundamental a concentração dessas populações (Ñandeva e Kaiová) dentro de espaços diminutos que comprometeram a reprodução do modo de ser desses índios (ñande reko).

Esses processos, que aconteceram concomitantemente, promoveram um grande impacto na vida dessas populações, o que acarretou uma superpopulação concentrada, a

¹⁹ Esses termos foram utilizados por Brand (1997).

²⁰ O autor diferencia Reserva de área indígena, sendo que a primeira se caracteriza pelo aldeamento compulsório, alguns deles a partir de critérios absolutamente alheios ao modo de ocupação tradicional, como é o caso da Reserva de Dourados; considera área indígena os espaços reservados em terras de posse tradicional (BRAND, 1997, p.5)

sobreposição de aldeias e a convivência forçada de parentelas sem vínculos sociais, não raro, rivais. Segundo Pereira (2006), para os Kaiová, a convivência entre distintas parentelas é tradicionalmente polarizada entre alianças e rivalidades. Os ajuntamentos artificiais provocam sérios descompassos, que tornam os mecanismos de controle social da conduta totalmente ineficientes. Nessas condições, explodem a insegurança e a violência, as quais, além de muitos vícios, podem levar a vários desentendimentos, ocasionando desde o suicídio, registrado oficialmente nos documentos avistados no ano de 1966, até o alcoolismo, que se faz presente desde os primórdios do aldeamento compulsório e foi se intensificando, situação que promoveu a deterioração de todos os aspectos da vida dessas populações.

A perda da terra dificultou sobremaneira a reprodução de seus sistemas tradicionais, os quais, no caso dos Guarani, estão relacionados à religiosidade, a partir da qual organizam todas as demais relações sociais, primeiramente no espaço restrito da família nuclear e/ou extensa, em torno do “fogo doméstico” de que nos fala Pereira (2004), tratados no capítulo I. Esse convívio familiar ganha a abrangência do *tekohá*, espaço de reprodução das relações sociais em seu sentido mais amplo, com outras parentelas, onde as práticas religiosas se expressam em sua maior amplitude através dos rituais das festas, em que a reza e o canto ocupam lugar privilegiado.

Antes das Reservas, a mobilidade mais ou menos intensa dos assentamentos e a maior ou menor proximidade social e espacial entre eles estavam associadas a fatores ambientais, sociológicos e cosmológicos. Os primeiros diziam respeito à disponibilidade de locais apropriados com recursos naturais suficientes para uma boa existência. Os segundos relacionavam-se à capacidade do líder da aldeia e da parentela em conduzir eficazmente a vida comunitária, de forma a resolver distensões sociais – unir parentes e fogos domésticos. Por último, os fatores cosmológicos diziam respeito a escolher lugares livres de ameaças sobrenaturais, como espíritos maus ou mortos recentes, e lugares próximos a parentelas aliadas, junto às quais podiam realizar as festas e rituais religiosos, num misto de religiosidade e vida social que resume o modo de ser dos Guarani (Ñande Reko). A rivalidade com vizinhos podia facilmente promover a migração. Ainda, os lugares com maior incidência de doenças que provocavam mortes repentinas também eram evitados (PEREIRA, 2006).

Desde o início da constituição da Reserva de Dourados, os documentos oficiais do próprio S..P.I. demonstram claramente a inviabilidade da auto-sustentabilidade econômica dentro desse espaço, o que promoveu sistematicamente o engajamento dos índios como trabalhadores nas fazendas circunvizinhas.

Muitos dos rituais tradicionais foram abandonados, como, por exemplo o do Kurumi Pepy, que era o ritual de iniciação dos meninos Kaiová, quando atingiam a idade adulta. Esse ritual só poderia ser conduzido pelos antigos pajés/caciques, que tinham poderes sobrenaturais para carregar-se da energia místico-religiosa necessária para ter a validade reconhecida pela sociedade Kaiová.

Ocorre que todo esse processo de *confinamento* foi restringindo a atuação desses caciques/rezadores, os quais, por seu poder de mediação com seres sobrenaturais, constituíam-se nas lideranças capazes de aglutinar os membros de várias parentelas, com maior poder de transmitir de geração para geração o modo de vida coletivo através da palavra.

A criação da figura do capitão pelo S.P.I. trouxe outras conseqüências desagregadoras, como pudemos verificar em alguns trechos nos sub-títulos anteriores. A disputa pelo cargo suscitava grandes desavenças, mesmo com a intervenção de forças externas; de modo particular, na Reserva de Dourados, outras lideranças tradicionais, de cunho político e/ou religioso, coexistiam paralelamente, numa forma de resistência aos novos modelos impostos de controle social, o que provocou a desestabilização contínua e cada vez mais intensa da organização tradicional desses grupos.

A Reserva de Dourados, caracterizada como espaço multiétnico, assumiu peculiaridades próprias, porque colocava em confronto várias visões diferenciadas de mundo, não só entre as próprias etnias, como na convivência com não-índios e “paraguaios”,²¹ os quais, mesmo trazendo a bagagem da língua Guarani, chocavam-se com as formas de organização dos Guarani dessa Reserva, o que, paulatinamente, levou à intensificação dos conflitos internos. Tal realidade foi criando um estado de incompatibilidade com as políticas patrocinadas pelo S.P.I. e os novos agentes mediadores, como: representantes de instituições religiosas, governamentais e não-governamentais, que se mantiveram em estado de interação permanente. No período em questão, sobressaíram os agentes missionários da “Missão Evangélica Caiuá”, que passaram a conduzir novas condições de produção material e simbólica, com a introdução da religião cristã.

A debilidade da saúde desses índios – epidemias, doenças endêmicas, mortandade, acabou por exigir a presença de médicos e sanitaristas. A preocupação com a civilização dos costumes e o disciplinamento do trabalho impôs a necessidade de escolas e educadores

²¹ As razões das principais divergências derivam do fato de que os paraguaios viveram de forma mais intensa em acampamentos da Cia. Laranjeira e fazendas da região fora das aldeias, portanto, mais distantes das formas de organização social dos Guarani tradicionais, que nasceram e foram criados dentro das aldeias ou Reservas. De alguma forma, são responsabilizados em parte pela entrada de vários costumes alheios ao modo de ser tradicional, incluindo alguns vícios. Isso está posto também para os “brancos”.

externos, o que dentro do período em foco, foi processado preponderantemente pelos missionários da “Missão Evangélica Caiuá”, que dispunham de melhores condições que o S..P.I.

Novas formas de política foram implantadas e interferiram abruptamente nas formas de composições tradicionais. Muitos agentes que vinham de fora passaram a agir como dirigentes dos processos internos das Reservas, propondo soluções a partir dos objetivos de suas instituições. Disso resultou a aproximação de várias lideranças internas com esses agentes, na busca de alianças estratégicas, nem sempre frutíferas para a dinâmica social interna – o que implicou diretamente na perda de prestígio das lideranças, principalmente daquelas relacionadas às práticas religiosas, que não mais dispunham de respostas para os novos problemas. Um novo padrão demográfico foi instituído, o qual, no caso da Reserva de Dourados, foi assumindo patamares alarmantes que aceleraram e continuam a acelerar a desagregação do *modus vivendi* tradicional. Os conflitos de parentelas, antes resolvidos através da migração ou da influência dos caciques, bem como o estabelecimento de novos sítios, tiveram que ser resolvidos no âmbito das Reservas, dirigidas agora pelos capitães e chefes de postos (PEREIRA, 2006).

A relação com os não-índios e estrangeiros (especialmente paraguaios) aceleraram o ritmo das transformações internas, fato que gerou uma multiplicidade de situações de conflito e disputas que se acirraram nas décadas seguintes, engendrando uma nova realidade. A entrevista do Sr. Luciano Arévalo (capitão), sucessor do capitão Ireño Isnarde, que também era “reconhecido como “cacique/ rezador” explícita, com bastante propriedade, o que resultou deste processo contínuo de “desenraizamento cultural”. Questionado se a religião da família de sua mulher, neta do capitão Ireño Isnarde, era da cultura Guarani, ele disse: “[...] não, são mais bebida. É que o meu sogro ele bebe, se tiver cachaça é a semana toda. A esposa dele é a mesma coisa” (entrevista, 21 set. 2006). Questionado novamente se, ainda assim, eles rezavam e dançavam, ele respondeu: “Não, é difícil. Eles num rezam não. Quem gostava de rezar era o seu Ireño. [...] os rezador que tinham já morreram tudo. [...] o que nós temo é o pai dela e a velhinha aí que reza só pra andar bêbada [risos]. A dona que mora ali que é a tia dela, a D. Nacira” (entrevista, 21 set. 2006).

Apesar de termos que relativizar sua fala, pois é pentecostal e não parece muito simpático às práticas religiosas dos Guarani, não é difícil constatar a veracidade de seu depoimento, em certa medida. Na sua região, não tem mais casa de reza e, mais uma vez questionado sobre quais lideranças costumavam manter a reza, evidenciou: “[...] poucos. Aqui pro nosso lado, nós temo 12 liderança só. O resto é pro lado do Jaguapirú. Mas só que os doze

que tem aqui, o que tem casa de reza é o seu Argemiro” (entrevista, 21 set. 2006). Perguntamos sobre o cacique Valério, ele nos contou que o cacique havia ido embora porque separou-se da mulher e ela “[...] reza, mas num tem aquele movimento que o seu Valério fazia, ela num tem não” (entrevista, 21 set. 2006).

Durante a conversa que, por vezes, era insistente nesse ponto, ele nos disse em outros momento que a família do seu Argemiro era grande e que “eles rezam” mas “[...] o que estraga o rezador, é que sem cachaça ele num reza. O problema é isso, e onde tem cachaça num tem respeito” (entrevista, 21 set. 2006). Depois revelou também que

[...] temos uma senhora que mora aqui no fundo, a D. Rosa. [...] “Caioá”, ela reza. [...] ela quase num bebe. Mas ela faz a reza só pra ela, só na casa. Ela num ajunta pessoal. [...] tem família grande, só que a família num se dá com ela também. De rezador mesmo, temos ela, a D. Bonifácia, que tem o apelido de D. “duelo”, porque ela bebe muito, ela reza bastante também [...]. (Entrevista, 21 set. 2006).

Assim é que as festas continuaram a acontecer, mas cada vez menos com a presença de um “rezador forte”, como muitos indígenas se expressam. A *chicha* – bebida fermentada feita de milho – foi sendo substituída pelas bebidas alcoólicas destiladas, em grande proporção, provocando efeitos destrutivos nas relações sociais, como o vício do alcoolismo, brigas com maior intensidade, suicídios, como já começara a aparecer ainda na época do S.P.I., entre tantos outros males.

A perda da terra e o deslocamento contínuo de famílias de seus territórios tradicionais provocaram, como já explicitado, a superpopulação. Dentro das reservas, os índios passaram a disputar lotes de terra, que foram se tornando cada vez mais reduzidos, em função do crescimento das famílias. A necessidade do trabalho assalariado fora da Reserva atingiu em cheio a relação familiar e a produção agrícola, e, gradualmente, foram-se alterando as práticas religiosas.

É significativo o testemunho, mais uma vez, do Sr. Luciano Arévalo (capitão), sobre o problema dos “lotes”, que passaram a ser objeto de compra e venda entre os próprios índios. Ele saiu do lote que pertencia à sua família e se estabeleceu no que foi do Sr. Ireño:

[...] aonde pertencia pra ele, deu pra mim. Ele me orientou pra que eu posso ficar aqui pra **não aceitar a venda da terra**. Mas a família dele, onde quiser colocar a casa é pra colocar e é o que estamos fazendo. Hoje nós temos mais de 20 famílias só dele. Até que um estranho, bem católico que veio bagunçar aqui com nós. Mas só que ele já se enquadrou também. (Entrevista, 21 set. 2006).

Apesar de, segundo ele, resistir à venda de seu lote, evidencia uma prática existente na Reserva. Outro aspecto é que, mais uma vez, podemos verificar o inchaço populacional, pois, com a reprodução da família, todos Isnarde, o mesmo “lote” é dividido e “redividido”.

É, vamos supor que aqui é meu cunhado de repente quer ir embora, aí ele vai vender prô outro lá longe e manda um outra ali. Por isso que misturou muito aqui as família. E a nossa não, ainda estamos todos reunidos aqui mesmo. O lote do finado era de 1000 m por 1500 m, pega até o córrego. Então, nós vamo vivendo nessa terra. Cada um tem o lugar dele planta, tem o lugar pra ele trabalhar. E vai aumentando os netos. Os velho tão morrendo tudo. [...] eu num deixo vender o lote. Eu sempre falo pra pegar o terreno e trabalhar, porque nós não queremos pessoas estranha aqui, fica difícil. (Entrevista, 21 set. 2006).

Apesar de se referir a uma situação do presente, é importante trazê-la para este espaço, porque é resultante do processo de confinamento que o S.P.I., e depois a FUNAI, provocou. E essas práticas começaram no período em foco.

As doenças trazidas pelo processo de confinamento constituem outro capítulo do drama provocado por essa política de genocídio.

Em 1933, já era evidenciado que havia muitos doentes,

[..] tem havido bastante, porém tem sido atendido com alguns medicamentos que temos aqui, e com auxílio do Sr. Nelson de Araújo, medico da Missão Protestante de catechese dos Índios, esta Missão tem prestado bastante auxilio aos Índios, sem prejuízo de nossa fiscalização, elles tambem possuem escolas para os Índios e estes estão montando Hospital anexo a diviza deste Posto. (Relatório Mensal, 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg. 000154).

As condições sanitárias da Reserva, no período subsequente, eram tratadas sempre como sendo “razoáveis”. Os Avisos Mensais apontavam os doentes do mês e as referidas doenças, sem, contudo, permitir uma visualização geral das condições reais da população como um todo na Reserva, nem as razões prováveis para as manifestações dessas doenças. Um documento relativo ao ano de 1947, denominado “Processo referente aos índios doentes do Posto Francisco Horta” nos revela a precariedade da saúde dos índios naquela época. Segundo o referido documento, enviado pelo Inspetor Irineu José dos Santos de Campo Grande para o responsável pelo Exp. da I.R. 5, Sr. Diretor Substituto do S.P.I., a relação de doentes

[...] apresentada pelo Dr. Ernani Martins, do Instituto de Manguinhos, que vem realizando estudos sobre doenças endêmicas indígenas, atesta de maneira insofismável o abandono a que foi condenada esta pobre tribo pela administração passada, e vem confirmar nossas observações, anotadas em relatório anexado ao processo S.P.I. – 1731/47.- Declarou-me o conceituado medico, que o estado sanitário desses Caiuás é alarmente. – Muito mal nutridos, apresentam elevado índice de anemia que se transforma quase sempre na terrível tuberculose. Cumpre anotar que o Dr. Martins fez uma visita rápida a esse Posto.- Se tivesse tempo para ir a todos os casebres, espalhados pela matas, onde vive a maioria dos índios assistidos pelo estabelecimento, cremos que a relação de doentes subiria a mais de cem. – Por essa razão, aliás, muitos casos mencionados em nosso citado relatório, foram omitidos na relação que ora vos remeto [...] (Processo referente a índios do P.I. Francisco Horta – S.P.I. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, 2585/47).

Nesse processo, foram relacionados 45 índios doentes, atacados de várias moléstias.

A documentação existente nos arquivos do Museu do Índio (Rio de Janeiro) referente a toda a década de 1950²² é mais abundante, possibilitando-nos estabelecer algumas correlações mais abrangentes. O contexto socioeconômico da Reserva de Dourados é explicitado nos documentos, atestando o aprofundamento da degradação das condições de vida daquela população.

Schaden (1976) salientou que, na Reserva de Dourados (Posto Indígena Francisco Horta), encontrou, por ocasião de suas visitas (1949, 1950 e 1951), 548 indígenas registrados como habitantes da Reserva, entre os quais alguns mestiços: “Eram Guarani, - dos subgrupos Kayová (355 indivíduos, sendo 173 do sexo masculino e 182 do feminino) e Ñandeva (42 indivíduos, sendo 22 do sexo masculino e 20 do feminino) – e Terena (151 indivíduos, sendo 77 do sexo masculino e 74 do feminino)” (SCHADEN, 1976, p. 9). O pesquisador relatou que, na época, havia um decréscimo da população, em razão da tuberculose e de outras doenças, fato que se reverteu nas últimas décadas do século XX.

Naquele período, vários são os relatos documentados das violências vivenciadas na Reserva, em decorrência dos altos índices de consumo de bebidas alcoólicas, havendo desde brigas até assassinatos.

Como resultante do processo de empobrecimento progressivo, da desnutrição e da conseqüente baixa da imunidade orgânica, as doenças intensificaram-se, especialmente a tuberculose. Em 1955, por exemplo, há referências à fundação de um Posto de Malária na Reserva e o acompanhamento permanente dos doentes tuberculosos, indicando que, por mais

²² Foi registrada, no Aviso referente ao mês de julho de 1951 a vinda do Sr. Dr. Egon Schaden e Eric Arthur, da Faculdade de São Paulo, para pesquisas junto aos Guarani de Dourados (cf. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, sem fotograma).

que se cuidasse das condições sanitárias, os índices de moléstias agravavam-se. Também há referências constantes à desnutrição dos índios.

Em 1º de março de 1963, foi inaugurado, pela Associação Evangélica de Catequese dos Índios (a Missão Evangélica Caiuá), o Hospital Maternidade “Porta da Esperança”, ao lado do Posto Indígena Francisco Horta. O Hospital, com área de isolamento para tuberculosos, era destinado exclusivamente à população indígena da região, representando uma iniciativa de cooperação mútua entre a Associação, em sua “sublime” tarefa, e o S.P.I.²³

Em outro documento, foi registrada a colaboração do Posto na preparação dos festejos de inauguração do Hospital, cedendo funcionários, o que evidencia mais uma vez a parceria entre o órgão tutor e a Missão religiosa (Relatório mensal do P.I. “Francisco Horta”, 25 fev. 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Em outubro de 1965, registrou-se a baixa freqüência dos alunos à escola, em razão de um novo surto de sarampo na Reserva.

A situação da Reserva, durante o ano de 1966, prosseguiu no mesmo ritmo no que se refere à luta contra o alcoolismo²⁴ e ao tratamento dos tuberculosos, sendo fornecidos alimentos para as famílias dos doentes enquanto estes se recuperavam. Outras medidas foram tomadas, como a vermifugação das crianças, primeiramente os alunos da escola e posteriormente nas casas, junto às crianças menores, assim como a vacinação das crianças menores de seis anos.²⁵

Contudo, diferentemente dos tempos anteriores, foi registrado o suicídio de vários indígenas, provocando uma séria preocupação entre as lideranças. Não foi relatado o número de mortes por esse motivo, mas, segundo relato da professora Emilia dos Santos Diniz,

O estado sanitário da tribo é bom, notando-se no momento alguns suicídios, por essa razão vai se reunir o ‘Conselho Indígena’ na sede do Posto, a fim de proferir palestras com os Índios, tentando debelar esse mal, que já está constituindo um círculo vicioso na tribo, especialmente nos índios Caiuás (Relatório do Poind. “Francisco Horta”, 25 jan. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90).

²³ Convite da Associação Evangélica de Catequese dos Índios (Missão Evangélica Caiuá) à 5ª. Inspeção do Serviço de Proteção aos Índios, 1º fev. 1963 (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90). (Anexo N).

²⁴ No relatório referente ao mês de abril de 1966, foi registrado o empenho do índio Marçal de Souza enquanto presidente do “Conselho Indígena” para debelar esse mal (cf. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

²⁵ Foram vacinadas 345 crianças (Relação Nominal das crianças indígenas vacinadas no Poind. Francisco Horta – Vacina D.P.T., 8 maio 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

Nesse mesmo período, a deterioração do S.P.I. chegou a tal ponto que levou à sua extinção, em 1967, ano em que se criou a FUNAI. Ainda em 1966, a situação do Posto da Reserva de Dourados foi relatada da seguinte maneira:

A situação do Posto é uma das mais difíceis, pois, além dos índios que vêm de outros Postos, tem-se que atender as famílias dos índios internados de TB. E que recebiam as cadernetas de fornecimento, as quais foram cortadas. Necessita-se urgente do pagamento das cadernetas anteriores, que o armazém está cobrando (Relatório mensal do Poin. "Francisco Horta", 25 nov. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

Em abril de 1968, foi registrado um surto de sarampo e varíola em toda a tribo Kaiová (Relatório do P.I. Francisco Horta, 25 abr. 1968. Mf. 7, Museu do Índio, Rio de Janeiro).

Essa situação é recorrente em vários documentos, evidenciando os limites do processo de confinamento compulsório dos índios pelo Estado brasileiro. A crescente necessidade de atendimento aos doentes de tuberculose e às suas famílias, bem como uma série de novas necessidades criadas pelo projeto nacional de integração dos índios à sociedade nacional, criou uma política de progressiva dependência dos índios em relação ao órgão tutor, situação que se mantém em franca progressão até os dias atuais. Apesar dessas adversidades, os índios mantiveram sua identidade étnica diferenciada, mantendo-se Terena, Guarani ou Kaiová. Esse modo de reação se fará conhecer de maneira mais explícita nas últimas duas décadas do século XX, especialmente no período pós-Constituição de 1988. No dizer de Sahlins: "[...] eles vêm tentando incorporar o sistema mundial a uma ordem ainda mais abrangente: seu próprio sistema de mundo" (SAHLINS, 1997, p. 52). Entendemos, contudo, que as formas de reação dos índios são anteriores à atual Constituição, fazendo-se presentes em suas ações durante todo o último século, mesmo quando silenciados pela Historiografia, que fechou os olhos para a variedade de respostas locais em oposição ativa e permanente às forças globais.

2.4 O IMPACTO DA POLÍTICA DE ALDEAMENTO COMPULSÓRIO SOBRE OS TERENA E A RELAÇÃO DESTES COM OS GUARANI NO AMBIENTE DA RESERVA

Não dispomos de informações exatas sobre qual o impacto causado sobre a cultura Terena na situação de Reserva. Sabemos da inserção dos Terena como mão-de-obra nas fazendas de gado da região, os quais, como já atestava Roberto Cardoso de Oliveira (1976), eram considerados excelentes trabalhadores. A vinda deles para a Reserva de Dourados apresenta versões variadas, tanto em relação às informações etnográficas como às fornecidas pelos próprios Terena por nós entrevistados.

O que podemos atestar com segurança é que estes nunca foram povos que se baseassem fundamentalmente na religião, e que encontraram no ambiente de Reserva limitações para a produção agrícola, entre outras. Apesar de terem sofrido o mesmo processo de expropriação de suas terras e serem confinados em Reservas, as implicações no universo simbólico dos Terena não assumem as mesmas dimensões do que ocorre com os Guarani, especialmente os Kaiová. Como já tratado no capítulo anterior, eles se apropriaram, em sua maioria, do credo protestante que serviu de estratégia política e fio condutor de suas vidas, recriado a partir de sua estrutura social tradicional: autoridade, disciplina e hierarquização dos papéis de cada integrante da sociedade Terena, mesmo em interação com as outras culturas. Nas entrevistas realizadas e dentro dos limites das informações ali coletadas, como o que acontece de praxe com as fontes orais, ao menos na superficialidade do comentário aqui exposto, não se percebe a total incompatibilidade com as formas de vida instituídas nas Reservas, como acontece com os Guarani, e, com mais intensidade, com os Kaiová.

Mas o “esparramo” também se fez sentir brutalmente sobre os Terena. Depois de ambientados na Reserva, tinham que buscar os meios de sobrevivência fora, como nos atesta a Sra. Alaíde Reginaldo Faustino. Depois de permanecer na Reserva e estudar na escolinha do S.P.I., ainda na antiga sede do S.P.I., ela foi para a Missão estudar por mais 3 anos, mas quando completou 10 anos “[...] saí pra trabalha [...] em Campo Grande, com 10 anos [...] eu sai pra trabalha pra ajuda em casa, eu e a outra minha irmã ela saiu pra trabalha e estuda [...]” (entrevista, 16 set. 2006).

Questionada se tinha sido uma experiência boa, ela respondeu: “[...] eu fui na marra, por precisão. Eu não gostei não, eu não queria ir, mas pra ganhar dinheiro eu fui, né. Eu nunca gostei de saí [...]” (entrevista, 16 set. 2006).

O seu pai também tinha que trabalhar fora, nas fazendas ou na cidade; o avô trabalhava no S.P.I., a mãe lavava roupa para fora para as mulheres da cidade. Outros recursos conseguiam através da mãe, que costurava “[...] prá[s] pessoas assim na mão, costurava muito bem na mão. Fazia serviço, remendava roupa, fazia sabão pra vender e lavava roupa pros outros, passava roupa e foi criando os filho [...]” (entrevista, 16 set. 2006). A plantação era cuidada por todos, os avós, pais e os 11 irmãos, na medida em que conseguiam se reunir ou se revezavam de acordo com as saídas de um ou outro para trabalhar fora. “[...] desde quando tinha força pra puxa enxada ia pra roça” (entrevista, 16 set. 2006). Os demais entrevistados Terena, sem exceção, demonstraram a mesma trajetória, uma vez que nunca conseguiram atingir a auto-suficiência dentro da Reserva. Sem muita visão crítica da deterioração de vida, da qual, aliás, vinham sendo vítimas desde o século passado, de forma mais intensiva, como já foi destacado no capítulo anterior, ali foram se acomodando, mas de forma substancialmente diferente dos Guarani.

Consideramos ilustrativo reproduzir aqui alguns trechos de falas que evidenciam o choque da cultura Terena com a Guarani, a visão que os primeiros têm destes e o que isso significa nas relações interétnicas, por vezes amistosas e por vezes bastante conflituosas:

[...] a cultura do Kaiová [...] num é pra falar mal. Eu acho que não pensa isso [...] pelo que a gente vê [...] então eu estou morando aqui com eles há 48 anos, eu estou aprendendo muita coisa entre eles, e não assim, a gente pode falar que não é valoroso. Por exemplo: se suicida [...] porque se suicida?. a gente pergunta: uma senhora se suicidou ontem, porque suicidou? Porque o marido dela num compro um sapato. Ou porque suicido? porque o marido dela não despediu [...] foi pra cidade. Umas coisa assim simples. [...] eu não sei como a gente pode explicar, porque nós tribo Terena num tem essa idéia, num tem essas coisa na mente da gente. O que tem na mente da gente é trabalhar, estudar e outras coisa para vencer, lutar [...]. Muitas vezes ele num pensa no futuro e num pensa no presente [...] ele leva assim, eles são assim, é [...] com raiva, ele num pára pra pensar como é a vida da pessoa aqui na terra. Então as coisa que acontece com ele, pode naquele momento mudar ou se suicida [...]. (Entrevista, set. 2006).

Questionado se essas diferenças acontecem também na forma de plantar e colher, o mesmo entrevistado, do qual, por questões éticas, não evidenciaremos o nome, assim se expressou:

[...] Eles produzem de forma diferente [...] é como a gente falou, eles num pensa no futuro. Eles num vê as coisa, eles não pára pra ver as coisa do nosso tempo de hoje. Eles querem ter uma coisa que não vai fazer força pra ter essas coisa. Por exemplo, a gente vai plantar, fazer uma plantação de mandioca, ou qualquer plantação, então eles têm terra, mas eles não produzem nada. Porque? porque eles quer aproveitar a plantação do vizinho

das outras pessoa que tá plantando. Então, isso acontece [...] A gente que planta coisa e eles vem e pega pra vender na cidade. Todo mundo sabe que eu to falando a verdade [...] cacique, chefe, tudo que trabalha dentro da área indígena sabe o que eu disse. Não é uma mentira não. A gente sente como o índio é [...] por isso quando a gente fala assim, parece que a gente ta desvalorizando eles também, mas num é, é uma coisa certa [...]. (Entrevista, set. 2006).

Uma Sra., também Terena, reforçou esse estranhamento cultural de forma bastante incisiva, evidenciando, inclusive, as diferenças entre o Kaiová e o Guarani:

[...] o Kaiová não se interessa por nada, né. Ele num se interessa do amanhã, eles quer hoje só. O negócio de amanhã prá eles não existe. Agora o Guarani ele já leva mais assim, se interessa mais, crescer, ter, e o Terena é o que mais eles quer né, é crescer. Gosta de estuda, gosta de crescer na vida. Se interessa no dia de amanhã [...] Até hoje eu não pude entende como é o Kaiová. Convivo já a sessenta e poucos anos no meio deles, mas nunca consegui pensar o porque eles são assim... desinteressados, não liga pra nada. Começa estuda e abandona o estudo [...]. (Entrevista, 16 set. 2006).

Ainda mais expressivos foram alguns trechos de outro depoimento, que demonstram essa distância cultural nas formas de entender o mundo e se relacionar com ele, ocasionando estranhamentos, por vezes, inconciliáveis. No âmbito das relações sociais e pessoais, isso acontece, geralmente, de forma mais cordial e até mesmo bastante amigável. Nas reminiscências da memória, hoje perpassadas pela compreensão do presente, assim ele se expressou sobre as diferenças com os Guarani:

[...] a gente não percebia assim na infância mesmo pela gente, porque quando a gente chegava na escola [década de 60], a gente claro, tinha uns amigo [...] talvez Guarani ou talvez Kaiová, só que a professora que na maioria das vezes era tudo missionária, então ela já passava a instrução pra nós amar um ao outro né? [...] Mas depois a gente foi crescendo e a gente percebeu que realmente existe uma diferença de uma tribo pra outra, de questão de costume, cultura, prática religiosa. E até na dança, comida, né? Então a gente percebeu, por exemplo, aqui a gente tinha um vizinho que [...]ela era muito conhecida, a Maria Joana, ela era rezadora, tinha uma oca própria, uma casa onde ela morava. [...] casa de reza. Na verdade era casa natural, só que ali ela praticava a reza, a dança, né e ali mesmo ela habitava. E nosso terreno aqui fazia divisa com o dela. A terra do meu pai fazia divisa com a terra dela, daí quando chegou na divisa, ela, parece que ela percebeu que as coisas estavam sendo abertas, a mata, né. É, talvez, a gente percebeu que ela começou, parece desprezar nós, porque ela via a gente pertinho da divisa dela na roça, às vezes ela esboçava algumas coisas. As vezes ela falava em Guarani ou no próprio dialeto, como se expulsasse nós, mandava nós sair daquele local. Mais nós num tava invadindo o lote dela, estava apenas no limite trabalhando ali. Mas muitas vezes a gente percebia que ela realmente num tava gostando da nossa presença ali. A gente fazia a lavoura, porque a gente percebia que ela também tinha lavoura, mas era tudo assim

[...] de uma forma pequena e **eles dançavam enquanto plantava milho. Então eles levavam a lavoura de uma forma religiosa**, assim. Tinha a época certa de colher e plantar, então era bem diferente de nós, né. Isso eu notei depois, que realmente eles tinham uma diferença de costume. Depois a gente notou, que quando a gente procurava fazer amizade com eles, eles descobriram que a gente também, por exemplo, tinha uns produtos que eles precisavam [...] um sal, uma erva mate [...] e se esforçavam pra falar em português porque queriam trocar, por exemplo, erva, aí eles traziam milho ou banana. (Entrevista, set. 2006).

Em várias outras entrevistas, esse clima de cordialidade e amizade foi mencionado por Guarani, Terena e Kaiová, embora os conflitos “escamoteados” apareçam no jeito em que se expressam, que não é possível aqui reproduzir. Mas foram os Terena que expuseram com maior clareza a consciência das diferenças culturais, pois a maioria dos entrevistados Kaiová pouco falou. Na escola, enquanto crianças, essas diferenças não eram evidenciadas pelo Órgão tutor nos documentos oficiais, inclusive como estratégia da homogeneização cultural a que haviam se proposto, a partir dos referenciais da cultura ocidental, e pouco foram notadas pelas crianças, visto que, na memória de alguns Kaiová, nem existiam Terena na escola da Farinha Seca na década de 50. Essa região sempre foi assumida como sendo quase de exclusividade Kaiová, o que é reforçado pelo texto de Roberto Cardoso de Oliveira, citado no capítulo anterior.

Quanto aos Guarani Nãndeva, pareceu-nos que, quando questionávamos sobre essas diferenças, aparentemente elas não se revelavam como pontos de atrito, pelo menos quando se tratava do que eles entendem por Terena “puro”, “verdadeiro”, “legítimo”.²⁶ Já quando é “misturado”, já não dava muito para confiar. E quando se manifestavam “crentes”, essas diferenças eram ainda mais ignoradas ou “disfarçadas”.

[...] aqui toda a vida somos amigo, índio Terena **verdadeiro** e índios guaranis, não tinha aquelas desavença uns com os outro. [...] Hoje tem, porque teve uma mudança muito grande, teve a presença do povo branco dentro da aldeia. Porque nós índio Guarani, somos uma pessoa.... Caióá e Terena **legítimo** num tem aquela noção de ta mudando de idéia, fazendo a cabeça dos outros [...] o que fala a língua originais não tem esse tipo de coisa não. Hoje tem muita separação, hoje tem os grupo, e quem fez isso foi os próprios branco aqui dentro da aldeia, mudando a idéia do índio. Hoje os problema que tem são isso aí. Porque o Jaguapirú tá aquela separação, hoje

²⁶ As categorias “puro”, “verdadeiro”, “legítimo” e “misturado” são construções dos próprios índios ali radicados e bastante usual. Cada indivíduo parece passar por um crivo em que são ou não reconhecidos como Terena, Guarani ou Kaiová, e se refere a pessoas que estão na Reserva há muito tempo. Esse crivo perpassa não só elementos de consangüinidade, como de comportamento característico de cada etnia, demarcados muito claramente pelos índios dali. Um aprofundamento da questão deverá ser objeto de pesquisas antropológicas mais acuradas. Os que são “misturados” são identificados com muita presteza e, não raro, discriminados.

nem os próprios índios tão se entendendo [...] (Tibúrcio Fernandes Oliveira, Guarani/Ñandeva, entrevista, 21 set. 2006).

Essa situação de cordialidade era possível, ainda, quando se tinha espaços de movimentação dentro da Reserva, apesar dos estranhamentos e diferenças marcantes. As disputas foram se acirrando na medida em que os recursos naturais e da própria terra foram escasseando. Com a intensa intervenção do “branco”, seja o que ali mora, seja o que promove transações comerciais duvidosas em detrimento dos interesses dos índios, e de todos os demais mediadores, instituições governamentais ou não, missionários das mais diversas tendências e interesses, os índios passaram a demarcar novos espaços e novas relações sociais. Este processo foi, desde o início, promovido pelo Órgão “Protetor”. Dados coletados informalmente apontam para a existência de mais de 40 igrejas dentro da Reserva, de origem protestante – Presbiteriana de várias tendências (ex. “Missão Evangélica Caiuá”, Congregação Betel, etc.); Batista, Metodista – que se diversificam em pentecostal, neopentecostal e demais derivativos; no caso da Igreja Católica, existe alguma inserção de missionários do CIMI, dos “carismáticos”, entre outros. No que diz respeito aos contratos de trabalho, fazendeiros e usineiros mantêm agenciadores de mão-de-obra, conhecidos como “gatos”, que ganham percentuais para localizar e transportar os índios para as fazendas e usinas da região, onde são mantidos por mais ou menos 3 meses. Esses “gatos” são, normalmente, indígenas que conhecem melhor toda a Reserva e seus habitantes.

Em continuidade ao depoimento anônimo sobre “as diferenças” com os Guarani, o entrevistado contou que aquela rezadora acabou indo embora para os fundos da Reserva, onde tinha mato. Quando o mato foi acabando, eles foram indo embora da Reserva, não sabia dizer se algum deles ainda permanecia por ali: “[...] foi abrindo as terras, o mato foi acabando e ela foi indo embora [...]” (entrevista, set. 2006). [...] Essa aldeia começou a ser explorada também por outros tipos de povos, como paraguaios e outras pessoas, que começaram a plantar capim coloniã e a colocar fogo na floresta; aí, como o fogo não tem limite, entrava no lote deles, que “[...] foram indo cada vez mais pro fundo, no Bororó” (entrevista, set. 2006). Lá também a mata seria destruída posteriormente.

Por isso é de se enfatizar o relato de Oliveira (1976), na década de 1950, quando expôs a distribuição dos índios em cada área, segundo as etnias. A área do Bororó seria a última a ser desmatada. Os índios, principalmente da etnia Kaiová, refugiavam-se naquela região, que era a mais distante do centro urbano e ainda coberta pela mata.

Sobre as relações sociais entre eles, Gerson Valério (entrevista, 14 set. 2006) evidenciou, com bastante clareza, a noção do índio genérico enquanto estratégia política para vencer as adversidades com a sociedade majoritária:

[...] as dificuldades são as mesmas prá Guarani, Kaiová e Terena. Então a necessidade, a dificuldade são as mesmas. Então eu tenho que compartilhá ou buscar alguma coisa com ele, se ajuntando com ele. Através da associação, de grupo e resolver ou pelo menos uma ajuda pra amenizar um pouco esses ato que a gente tem. Então eu vejo num nível só. (Entrevista, set. 2006).

Essas dificuldades comuns a todas as etnias a que ele se refere são, principalmente, aquelas relacionadas à luta pela terra, educação e saúde. Mas quando questionado se dava pra fazer roça junto com os Guarani e Kaiová, ele se expressou da seguinte forma:

[..] eu ainda considero que eles tem um entendimento diferente, porque [...] a questão da cultura mesmo, mas associar com ele na terra, assim pra resolver alguma coisa, aquele problema dele e meu, aí eu não tenho dificuldade, porque ele vai ta ajudando e eu também. Mas eu me associar com ele pra levantar alguma coisa assim, eu talvez na mente da gente não faz isso, por questão mesmo de cultura. [...] Na hora de plantar cada grupo faz a sua parte de uma forma que ele entende. [...] Nós aqui da família, a gente dificilmente ajunta com não índio. A gente procura os próprio parente Terena. (Gerson Valério, Entrevista, 14 set. 2006).

Nas situações de trabalho fora da Reserva, ele apontou para situações que expõem claramente o modo de ser do Guarani, bastante diferenciado do Terena. Durante toda a entrevista, quando se falava na relação com os Guarani, ele apontava para o aspecto religioso do seu modo de agir e pensar, inclusive no trabalho e do plantio:

[...] pois mesmo brincando eles acabam [...] porque o Kaiová tem um costume muito diferente pra nós, por exemplo, a gente vai trabalhá [...] **eu gosto muito de admirar os japoneses, pois eles trabalham de forma séria, objetiva. A gente é mais ou menos isso. Agora eu não quero menosprezar eles, pois é um costume e eu aceito, porque eu já fui trabalhar com eles [...] eles dia inteiro brincando, rindo, gritando até largar um pouco a ferramenta e dançam [...] então é diversão pura, mas é o costume [...].** (Entrevista, set. 2006, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, ele reconhece que, apesar do ritmo diferenciado, eles acabam trabalhando mais do que os não-índios, pois, apesar de levar o dia inteiro brincando, “[...] num tem limite prá acabar o trabalho, sem hora pra parar [...] é o ritmo deles, a vontade deles” (entrevista, set. 2006).

Já para outra liderança Kaiová, estes assumem também a categoria de índio “genérico” e se juntam aos Terena para ganhar mais “força”, como se costuma afirmar. Mas para esse Kaiová, o Terena é visto com reservas. Na conversa, foi questionado se na sua família tinha muita “mistura” com outras etnias: “[...] muito pouco. É pouquinho com Guarani e Kaiová. Mais é Kaiová. A gente vê que num funciona. Tem muito pouco que quer ir prá outro etnia. A gente fica tranqüilo com isso. A gente num tem tempo de perde nosso costume, nossa tradição [...]” (entrevista, 21 set. 2006)

Mas de modo geral, na Reserva, para ele, existe

[...] muito Kaiová e Guarani que se “misturou”, então ficou difícil pois não dá pra ele usar a “língua tradicional”. As vezes se mistura com Guarani, ou com outras etnias e parece que tem vergonha de falar. Ele fala o que é mais fácil. Fala mais o português, mas só que português pra nós indígena é difícil, pois alguma palavra a gente num fala correto. Então a gente fica preocupado com esse “mestiço” [...]. (Entrevista, 21 set. 2006.)

O único Kaiová que manifestou a existência desse distanciamento cultural foi uma liderança política e religiosa. Na conversa, fomos provocando a memória que é permeada pelo presente, mas expõe o sentimento que, de alguma forma, advém dos antepassados. Perguntamos sobre alguma lembrança da fala de seus pais sobre os Terena ou de seus avós, se estes tiveram alguma dificuldade de relacionamento com estes, e assim ele se expressou:

[...] a gente teve muita dificuldade um pouco, porque eles vinha pra trabalhando, trazido pra cá só pra ajuda e depois pegou o costume e não voltaram pra terra deles e ficou com a gente e estão até agora com a gente [...]. O problema que eles traz pra gente é porque eles combina mais com branco pra trazer prá dentro. Isso que complica pra nós. Depois o problema fica pra nós. Os Terena é conhecido, os filho dos Terena é conhecido, os tribo que num é Terena, mas quer se fazer de Terena também é conhecido nosso também [...] que não é Terena. (Entrevista, 21 set. 2006).

Quanto aos paraguaios, ele assim se expressou:

[...] eles quis ser Guarani, como eles vivem como Guarani, eles se coloca aqui na aldeia como Guarani mesmo. Mas na verdade não é Guarani. Tem um paraguaio que fica quieto, entra na aldeia e depois que cresceram começam fazer alguma coisa também, quando a gente vê já tem muitos anos de moradia aqui. (Entrevista, 21 set. 2006).

Quanto à “mistura” de paraguaio com os Kaiová, ele reconhece que acontece:

[...] começa fazer uma família e começa sair “mestiço”. É isso que nós vê. Eu como sou cacique da cultura kaiová, eles fala que eu sou autoridade, capitão, mas eu num sou autoridade, eu sou cacique que cuida do meu povo. E no meio disso a gente cuida de outra etnia também. A gente cuida não querendo que o povo bagunça. (Entrevista, 21 set. 2006).

Contudo, a Associação que ele coordena “é só de Kaiová”. Fica bastante claro que o Kaiová tem elementos culturais bem definidos, que o faz se distinguir claramente dos demais grupos existentes na Reserva, mesmo quando convivem cordialmente, através de laços de amizade ou alianças políticas. Ele jamais se reconhece como “Guarani” (Ñandeva), muito menos como Terena e paraguaio “que se diz” Guarani.

Foi nesse contexto que as políticas de homogeneização cultural foram praticadas pelo S.P.I. durante todo o seu período de existência, as quais, no caso de Dourados, foram catastróficas, dada a peculiaridade de um cenário multiétnico, onde foram colocadas etnias com culturas tão díspares. As diferenças eram reconhecidas apenas como meio para melhor superá-las e transformar a todos em trabalhadores nacionais, “úteis à nação”.

Nas entrevistas coletadas, sempre foi salientado o caráter “amigável” da convivência entre Guarani e Terena, apesar das diferenças culturais. No entanto, na atualidade, com a redução drástica dos recursos naturais e da terra, os conflitos evidenciam-se de forma explícita. Todos apontaram para o fato de não haver muita separação: “[...] agora de uns ano pra cá virô essa coisa de Guarani separá de Terena, o Caioá acha que os Terena não gosta deles, né. Mas é impressão deles, né [...]” (Sra. Alaíde Reginaldo Faustino, entrevista, 16 set. 2006). Isso chegou até o âmbito da cotidianidade em que os atores sociais das várias etnias se relacionavam com maior desembaraço, ao menos no período da escola aqui tratado, com relação à política da Reserva como um todo, e tem sido debatido por alguns segmentos Guarani, que inclusive propõem a retirada dos Terena e dos “brancos” da Reserva.

O ocultamento dessas tensões no âmbito cultural entre as etnias estabelecidas na Reserva nos documentos oficiais, especialmente nos que se referem à escola, são demonstrativos claros da política indigenista oficial, que pretendia, também, através da escola, construir um só tipo de trabalhador nacional para o campo – “dócil”, “adestrado” para o bom desempenho da economia capitalista.

2.5 RESULTANTES DO PROCESSO DE DESMATAMENTO E DEPOIMENTOS QUE EXPÕEM A VISÃO DE ALGUNS ÍNDIOS SOBRE O PROCESSO

O processo de desmatamento, inaugurado no período do S.P.I., intensificou-se nas décadas posteriores, o que promoveu a inviabilidade da relação espaço-temporal relacionada às estruturas produtivas, as quais, no caso dos Guarani, estão ligadas diretamente ao movimento religioso. Como já mencionado, a produção agrícola tinha como objetivo primordial promover as festas religiosas que garantiam a relação do mundo terrestre e o celestial, expresso na forma da reza e da dança, compartilhados socialmente. Ainda no período do S.P.I., essas formas de expressão coexistiam, mesmo limitadas pelas novas formas de organização impostas pelo Órgão Tutor e Missões religiosas.

A produção agrícola passou a competir com a introdução do colônio e da braquiária, que inviabilizava o trabalho com a enxada. O trator foi se impondo como uma nova tecnologia necessária, e disso decorreu uma dependência gradativa do meio de produção, o que expôs os “comuns”, aqueles que não se encontravam diretamente relacionados com as lideranças, agora intermediadas pelo “capitão” e chefe de posto, a não serem atendidos. A necessidade do trabalho externo foi se tornando cada vez mais impositiva e desagregadora dentro da família extensa e, depois, da nuclear.

A antiga prática da tecnologia de “coivara”, que permitia um rodízio na utilização da terra, utilizada pelos Guarani desde tempos remotos para suas atividades agrícolas, foi completamente inviabilizada. A ação do fogo, introduzida sem critérios para a derrubada das matas, foi intensificando a degradação ambiental em todos os seus aspectos: empobrecimento do solo, a queima das casas, a perda de utensílios primorosamente confeccionados para as necessidades do modo de ser tradicional, a quase extinção da madeira, não só para a construção das casas, mas até mesmo da lenha de que necessitam os Guarani para o “fogo doméstico”, entre tantas outras conseqüências.

Para os Terena, o impacto também assume dimensões que repercutem diretamente na inviabilidade da produção agrícola. Ela continua a existir em espaços exíguos, só para um complemento das necessidades alimentares, e não como meio para garantir a auto-suficiência. Para Gerson Valério, a terra dentro da reserva não tem mais como ser redistribuída porque: “[...] a terra aqui era distribuída de forma de herança. Por exemplo, se meu pai tinha uma terra ‘x’, aí o filho dele ia casar e dava aí a terra, ia diminuindo e hoje já aconteceu isso, vamos dizer as terras estão tudo dividido e até subdividido. Então já é insuficiente pra população viver nesse local [...]” (entrevista, 14 set. 2006). E isso aconteceu igualmente com os Guarani.

Apesar de, na década de 1970, ainda ser testemunhada a existência de grandes extensões de matas nativas, ficou demonstrado, no capítulo I, o processo contínuo de desmatamento. Na medida em que se intensificou o processo de mecanização da agricultura para o plantio da soja dentro da Reserva, iniciado ainda na década de 1960, foi sendo necessário o aumento da divisão da terra em forma de lotes e com ela o acirramento da disputa entre os índios. Uns “vendendo” para outros os seus pequenos lotes, saindo da Reserva, depois voltando e não mais tendo onde ficar. O clima de tensão foi se estabelecendo na medida da restrição do acesso à terra, o que provocou uma distribuição cada vez mais desigual desta, chegando mesmo aos altos índices de concentração fundiária dentro da própria Reserva, nas áreas disponibilizadas para o cultivo da soja. Essa situação teve um início relativamente moderado no período do S.P.I., como tratado no capítulo anterior, com o registro das primeiras tentativas de arrendamento, mas tomou proporções gigantescas e sem limites no período da FUNAI, na forma de arrendamentos arbitrários e desfavoráveis aos índios, intermediados pelo “capitão” e/ou funcionários do Órgão “Protetor”.

Na memória de alguns entrevistados, é manifesta a clareza com que percebem o processo de desmatamento e usurpação da madeira promovida pelo próprio Órgão Tutor, bens da Reserva supostamente de propriedade dos índios e para serem utilizados em benefício deles.

A Sra. Alaíde Reginaldo Faustino disse que: “[...] os Terena ajudavam a abrir a mata, a tirar a mata e essa madeira era vendida, era dada pro S.P.I. vender [...]” (entrevista, 26 set. 2006). Provocada para falar mais sobre o que se lembrava, ela foi enfática em evidenciar que a madeira nunca chegou diretamente na mão do índio:

[...] nunca nós ganhemo madeira. e tinha muita madeira. Aqui no meu lote tinha muita madeira, mais aroeira, peroba [...] Eles mesmo vinham tirá. Eles mesmo vinham com uma turma tirá [...]. Essa casinha aqui foi meu marido que fez e meu filho. Eles trabalhava na cidade foram juntando mader. Quando eles construiu, tava tudo estragado de tanto amontoar. Aí o cupim já tinha comido a metade [...]. (Entrevista, 26 set. 2006).

Esse episódio ocorreu ainda no período do S.P.I., o que evidencia que, por vezes, a madeira servia para ampliar a estrutura do Órgão tutor e da Missão Evangélica Kaiová, o que, de alguma forma, era em benefício dos índios, mas mostra claramente o descaminho de grande parte para outros fins.

Mais tarde, a casa seria reformada já com material diferente, com cômodos de tijolos e telhas.

O Sr. Nicolau Machado reforça essa situação, embora a venda de lenha tenha contribuído para o sustento dos filhos, porque tinha muita mata. Ele nasceu no ano de 1938, e em fins da década de 1950 e início de 1960 já tinha que se “debater” para criar os filhos. Mas lembra que tudo o que conseguia era vender lenha, porque a madeira, mesmo, o pessoal do S.P.I. ficava com ela:

[...] só o resto, os galhos [que sobravam] [...] **mas eu tenho muitos documentos que falam que o S..P.I. vendia muita madeira. Só que quase não aparecia porque era muita mata.** [...] eu sabia que o nome da serraria chamava Angélica [...] o que arrematou a madeira aqui da nossa Reserva foi essa serraria [...] a Missão tinha uma também [...]. (Entrevista, 15 set. 2006, grifo nosso).

Uma outra serraria que teria existido dentro da Reserva, segundo ele, era manual e durou pouco.

Os que não vivenciavam essa prática, ainda se lembram do tempo da mata abundante e de tudo que ela tinha. Todos os entrevistados por nós, para falar de seu tempo de escola, evidenciaram a existência de mata virgem, onde tinha “muito bicho prá caçar”. Isso, tanto para os Terena quanto para os Guarani. E tanto uma etnia quanto a outra presenciaram a degradação ambiental, observando sempre os limites para as plantações na atualidade, reforçando que “[...] a terra foi ficando cansada e nem tudo o que plantam consegue vingar [...] a terra ficou velha, num dá mais nada. Aí tem que trabalhar mesmo fora [...]” (Alaíde Reginaldo Faustino, entrevista, 16 set. 2006).

Em relação à questão do desmatamento e à usurpação da madeira, é surpreendente verificar que as lembranças de pessoas distantes entre si, de etnias diferentes, convirjam para os mesmos dados, gravados ou apenas resultantes de conversas informais. O Cacique Getúlio (Kaiová) aponta a mesma situação. Questionado sobre qual a lembrança que tinha da época do S.P.I. sobre o desmatamento, apesar de se confundir um pouco com o período da FUNAI, pois era ainda muito jovem e o desmatamento, como afirmou o Sr. Nicolau Machado, não era percebido porque tinha muita mata, ele respondeu que:

[...] aqui era mata, no tempo do S.P.I., a FUNAI mesmo falou uma grande mentira pra gente. Eles falavam que iam tirar madeira e retornar um pouco pra cada família pra fazer casa. Mas nunca foi isso, eles tiraram e num botaram nem um pedaço. Saiu madeira e num voltou nada, isso foi a própria FUNAI que fez isso, tinha peroba, canafístola, angico, guaraitá, tinha umas madeira de lei graúdo, arueira. Tinha bastante aqui. Se num vendesse aqueles tempo, agora teria madeira pra fazer alguma coisa. Agora num tem nem pra lenha. (Entrevista, 21 set. 2006).

Questionado, ainda, como fazia para buscar lenha para o “fogo doméstico” diário, ele respondeu que “[...] a gente procura, um pedaço de pau. a gente procura por aí. Sem lenha nós não passa [...] A gente precisa e sempre vamos trabalhando e a gente vamos levar a coisa pra frente. O nosso trabalho não é só mais um [...] hoje existe várias lideranças Kaiová e Guarani, então é uma coisa boa prá nós” (entrevista, 21 set. 2006).

Segundo ele, são 40 as lideranças que atuam na Reserva Kaiová e Guarani, o que vem apontando para novas possibilidades de exercício do poder, “dividindo o trabalho” e mostrando mais força perante a sociedade envolvente. A estrutura de poder baseada na figura do “capitão” e seus ajudantes parece estar enfraquecendo e permitindo uma maior participação e organização daquele cenário multiétnico, mais aos moldes das antigas estruturas de parentelas e aliados, no caso dos Guarani, embora distintos dos tempos de outrora, como já enunciamos em vários momentos.

O Sr. Adimilson, Terena, confirma o mesmo processo de desmatamento contínuo dentro da Reserva, evidenciando muito claramente os desvios de recursos pela venda de madeiras, entre outras situações. Aqui ele também mistura os períodos do S.P.I. e FUNAI, por se tratar de uma problemática só, que os atingiu de forma abrupta. Para eles, quanto mais a Reserva oferecia serviços de saúde, além de espaços de terra para ocupação, chegava gente de toda a parte:

[...] e foi entrando e derrubando mato [...] veio essa serraria pra tirar madeira prós índios. Mas a madeira nunca foi feito casa pra índio. Saiu toda madeira, foi cerrado, mas pra onde, a gente não sabe. Só com o pessoal daqueles serviço mesmo, só que ninguém fala, é uma coisa complicada aí dentro que aconteceu naquela época, tem coisa que a gente tem que ver e ficar quieto, mas aconteceu muita coisa desagradável que num foi bom pra nós nessa época. Foi uma época que trouxe um bocado de prejuízo pra Reserva e pro povo indígena [...] O tal da soja, milho e trigo... parece que aquilo ia dá tanto lucro, mas num aconteceu nada de coisa boa, não. Aí vem vindo, até que troca capitão, troca chefe e foi abrindo espaço pro índio sair fora [...]. (Entrevista, 14 set. 2006).

O mesmo sentimento de perda da mata é expresso pelo “capitão” Luciano Arévalo,²⁷ que atua no cargo na área do Bororó desde 1992, em substituição ao “capitão” Ireno Isnarde (Guarani/ Kaiová), que era rezador. Ele acabou deixando o ramo de sua família para atuar junto à parentela dos Isnarde, pois é casado com uma neta do “capitão” Ireno, que congrega, segundo ele, aproximadamente 20 famílias. Contudo, a sua liderança é só política, não é de

²⁷ Segundo ele, sua mãe é índia Guarani (Ñandeva), a mãe de seu pai era Kaiová e o pai paraguaio. Ele tem aquele “cruzamento” mencionado, e acabou se autodenominando índio Guarani.

cacique/ rezador, habilidade que nunca desenvolveu. Sua relação maior com a religião foi com a “Missão Evangélica Caiuá”, mas acabou enveredando para a Igreja “Deus é Amor”, pentecostal, que se distancia radicalmente da religiosidade Guarani e por isso se mantém distante de suas práticas, que considera hoje um tanto perniciosas. Para ele, dentro do núcleo familiar do “capitão” e cacique Ireño, não existe mais rezador. As festas acontecem constantemente, onde se dança muito, mas agora embaladas pela bebida, “cachaça”, o que ele hoje recrimina, porque traz muita violência. Justamente por ter sido alcoólatra, filho de alcoólatra, ele encontrou na sua Igreja o apoio para superar o vício, o que continua a acontecer no meio da parentela da esposa, em meio às festas de pajelança, que considera deturpadas, em razão do alcoolismo.

O “capitão” Luciano tem consciência das dificuldades enfrentadas dentro da Reserva, inclusive em razão do desmatamento que inviabilizou, segundo ele, muitas práticas antigas, que eram muito positivas. Dos ensinamentos que recebeu do “capitão” Ireño, ele destaca aquilo que ficou muito forte na sua memória:

[...] ele falava muito que nós tinha que segura nossa terra e não deixar acabar as mata, porque vai chegar uma época que vai acabar de tudo, até nós ficar sem água, ele dizia. O fazendeiro vai cercar todos nós e nós vamo ficar numa bolinha de terra. É o que ta acontecendo hoje, nós já vemos isso, ampliar a terra prá que lado? Nós até pode ampliar em alguma fazenda, mas é só terra pura, num tem mais mato, num tem caça. Ele mandava nós trabalha, planta, orientava nossas criança, nossos parente, chamava os parentes. (Entrevista, 21 set. 2006).

Para Luciano Arévalo, antigamente

[...] todo mundo respeitava o cacique, conversava, se entende bem, se ajudava. Todo mundo fazia mutirão pra fazer roça [...] E hoje modificou, Hoje nós braçal, nós não faz mais nada, nós já tem que depender do trator, maquinário [...], porque acabou o nosso mato. Num tem mais assim pra fazer de enxada, enxadão, num tem mais [...]mas começou criar capim. Primeiro o colônião, e ali começou a destoca [...] e ali mandava tomba. (Entrevista, 21 set. 2006).

Só que, como “capitão” de longa data, pôde acompanhar o desmatamento feito pela FUNAI; em que medida ele tinha poderes para intervir e ajudar a impedi-lo, não sabemos, e nem é objeto deste trabalho.

Uma observação que nos intrigou foi a constatação da inexistência de árvores na casa dos entrevistados Guarani, com exceção da casa do Capitão Luciano, que conseguiu preservar alguns trechos de mata, talvez pela influência e determinação do seu antecessor, o capitão

Ireno Isnarde. Contudo, existem pequenos redutos de mata, onde os Kaiovás sempre buscam refúgio, que são resquícios da mata nativa; poucas árvores foram plantadas. Já na casa de todos os Terena, as casas são cercadas por árvores, não mais nativas, mas frutíferas, como mangueiras, variedades de cítricos, entre outros. Essa observação coincide com as posições levantadas por Pereira (2004), de que, para os mais antigos, só os deuses é que têm poderes para restituir os seus antigos territórios e tudo o que os envolvia, inclusive as matas: “[...] a recuperação das rezas é a condição primeira e necessária para o retorno à terra, só quando deus ouvir as rezas é que poderão recuperar as terras de onde foram expulsos (PEREIRA, 2004, p. 359). Mais adiante, ele reforça a mesma idéia, dizendo que os Kaiová acreditam que se esses espaços voltarem para o seu controle, a mata crescerá novamente e os bichos voltarão, pois, dentro da lógica Kaiová, as relações com as divindades, donos de caça e outros tipos de *jará* são repostas. Sem essa reposição do campo relacional, a posse da terra nua parece não fazer sentido.

O retorno da comunidade ao seu antigo território ressalta a importância crucial da retomada das rezas e da recomposição do modo correto de se viver – *teko katu*. Em conjunto, teriam o poder de fazer a mata crescer novamente, fortes, saudáveis, calmas e felizes. (PEREIRA, 2004, p. 360).

Apesar da luta pela terra fazer parte do ideário das lideranças Guarani da Reserva de Dourados, é difícil analisar as dimensões desse desmatamento sobre as populações que ali habitam. Pereira comenta, ainda, a pouca frequência dos rituais de reza, a falta da festa:

[...] vê a sua mobilidade cotidiana restringida pelo limite físico da reserva, mas também (e principalmente) é pressionado a se confinar ao tempo histórico atual, dominado pelo *karai reko* o modo de ser do branco. Com o exílio dos deuses, o espaço e o tempo tornaram-se profanos, sem a prática do calendário ritual, a reserva é um espaço dessacralizado, assim como o tempo, distanciado do tempo dos deuses. O *corpus* mitológico Kaiowá não deixa dúvida de que a consequência inevitável deste distanciamento é a erupção do cataclismo e a consequente recriação do mundo. (PEREIRA, 2004, p. 352).

Agora, como isso acontece especificamente na Reserva de Dourados, que se encontra em uma situação ainda mais complexa e de maior densidade populacional e degradação ambiental, é difícil, para os limites deste trabalho, apontar o futuro dos grupos Guarani ali radicados. O que se observa é uma constante recriação do mundo, ainda que em estado de confinamento, segundo lógicas próprias, que os mantêm ligados à sua formação social, reelaborando novas configurações sociais (PEREIRA, 2006).

CAPÍTULO III
A IMPLANTAÇÃO DO REGIME TUTELAR E ATIVIDADES
ESCOLARES NA RESERVA DE DOURADOS E NA ALDEIA
PANAMBIZINHO

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce [...]. Dir-se-ia na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. (Foucault)

Pretende-se, neste capítulo, demonstrar, através de documentos escritos e memória, como se deu o processo de educação escolar da população indígena confinada nas áreas em questão, evidenciando as várias tecnologias empregadas no âmbito da escola, que visavam a disciplina do indígena para o mundo do trabalho. Trata-se de problematizar a atuação indigenista empreendida no contexto da expansão das frentes de ocupação agropastoris em territórios tradicionalmente indígenas.

Quando nos referimos à disciplina do trabalhador indígena, que está associada àquela do trabalhador “nacional” de modo geral, tratamos do entendimento que temos de um tipo específico de poder, o “poder disciplinar”. Este funciona como uma rede de técnicas e dispositivos que permitem o controle do “corpo” social e, conseqüentemente, do “corpo” dos indivíduos, de modo a assegurar a sujeição de suas forças e condicioná-las para uma relação de “docilidade-utilidade” com a sociedade capitalista, da qual nos fala Foucault (2003; 1997).

Nesses termos, a disciplina, ou “poder disciplinar” imposto pela escola, é aqui compreendida como uma das tecnologias de controle e encontra seus fundamentos conceituais nesse mesmo autor (FOUCAULT, 2003; 1997). Esse poder trabalha sobre o corpo dos homens, manipulando seus elementos constitutivos, produzindo um novo comportamento necessário ao “funcionamento da(s) sociedade(s) capitalista(s)”: “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1997, p. 119). E esse “corpo” só se torna força de trabalho quando modelado por um sistema político de dominação: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, ‘corpos dóceis’” (FOUCAULT, 1997, p. 119).

3.1 A POLÍTICA DO S.P.I. EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

A política indigenista do Estado Brasileiro, no período republicano, se fez através de uma estrutura burocrática institucionalizada – o Serviço de Proteção aos Índios (S.P.I) – o qual, amparado por métodos e concepções próprios, articulou-se com missões de várias instituições religiosas para promover sua política de educação escolar para os povos indígenas. No caso específico de Dourados, estabeleceu uma aliança com a “Missão Evangélica Caiuá”, que se tornou parte constitutiva dessa política.

Com base em Foucault (2003), o Estado aqui é entendido como um corolário de formas de exercício de poder que se articulam a ele de formas variadas, indispensáveis para garantir sua sustentabilidade e atuação eficaz. Seria através de outros comandos diretos, ou seja, seus aparelhos, como o Serviço de Proteção aos Índios, o qual, por sua vez, conta com sustentáculos próprios, que no caso do recorte espacial em questão consistiram na colaboração direta da “Missão Evangélica Caiuá”, que a política indigenista assumiria a sua concretude. Esse entrelaçamento deu forma a uma estrutura de poder específica, que passou a agir com tecnologias e histórias específicas. Os efeitos dessa ação de conjunto expandiram-se para as várias esferas da vida social dos espaços delimitados através de outros micro-poderes, como, por exemplo, a escola.

Assim, o recorte espacial e temporal não será compreendido no sentido normalmente dado, de simples extensão ou prolongamento do modo de ação desse Estado, mas visto nas suas formas mais regionais e concretas de um corpo próprio, com diversas tecnologias de dominação. Essas formas materializam-se na realidade concreta de seus indivíduos e no corpo social a que pertencem através dessa ação de conjunto, a qual, no caso deste trabalho, incidirá sobre a educação escolar e seus poderes constitutivos expressos em uma série de técnicas – controle do tempo, controle do espaço, vigilância, sanções normalizadoras (punição/ recompensas), entre outros.

Apesar desse corpo próprio possuir uma relativa independência em relação ao centro de poder, o Estado, isso não significa que ele não exerça uma relação estreita com este. Contudo, os poderes constituídos a partir da conformação desse corpo próprio são exercidos em níveis variados, em pontos diferentes da rede social, de forma integrada ou não ao Estado. Entre esses mecanismos próprios estão os procedimentos técnicos de poder que controlam o indivíduo através do disciplinamento deste, em seus detalhes – gestos, atitudes, hábitos, comportamentos. Assim, os poderes constituídos nessa aparelhagem estatal não estão localizados num ponto específico da estrutura social, mas estão circunscritos a práticas ou

relações de poder próprias de uma dada realidade específica. A escola formatar-se-á para atender a essa realidade.

Porém, numa outra ponta, é permitido um movimento de ação e reação dos indivíduos submetidos, incitando a uma luta permanente de resistência dentro da própria rede de poder, que irá se estabelecer no seio das sociedades através de uma multiplicidade de relações de forças. Essas lutas de resistência também são compreendidas como pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda estrutura social, consciente ou inconscientemente. Serão essas lutas que impedirão o exercício pleno da estrutura de poder estatal, através do S.P.I. e seus colaboradores, que encontrarão pela frente uma rede de poder no âmbito de cada cultura ou culturas circunscritas no espaço e no tempo por nós delimitados. Pequenas ações, detalhes sub-impressos nos comportamentos dos indígenas, constituirão o mote de “insucessos” ou sucessos parciais da obra “civilizadora” e disciplinadora do Estado Nacional. O controle do tempo, pela aparelhagem institucional (Estado, mais precisamente o S.P.I., e Missão Evangélica Caiuá), segundo os parâmetros da ordem capitalista que em tudo prevê disciplinamento, será sempre objeto de confronto permanente com a noção de tempo das culturas indígenas, abarcadas neste estudo.

Esse exercício de disputas, por vezes exposto ou camuflado nos recônditos da “alma” e do modo de ser indígena, é que permitirão a ressignificação de seus referenciais culturais – simbólicos e materiais – de modo a permitir a elaboração de novas sínteses culturais, a partir da própria escola e/ou apesar dela. Novas configurações sociais, mas a partir de suas formações sociais mais tradicionais, resultantes de processos de longa duração.

Assim, o conceito de poder está imbricado à própria formação do Estado “Nacional” brasileiro, que se enraíza no seio da sociedade através de inúmeros micropoderes, com tecnologias próprias para o exercício da dominação, seja no âmbito das instituições, seja nas relações sociais entre indivíduos e estes com aquelas, no âmbito político e econômico. E é nesse contexto que entendemos os processos de dominação e violência praticada contra os indígenas, ao mesmo tempo em que os vemos como agentes sociais num permanente movimento de ação e reação, apropriando-se das experiências de contato e ressignificando-as.

Para compreender os meandros das articulações locais, é preciso voltar às origens da criação do S.P.I., suas razões e concepções, enunciados no capítulo I. Assim, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, constituído e organizado sob fortes disputas regionais, incidiria diretamente sobre a organização do S.P.I. Sob o comando do General Rondon, e contando com inúmeros colaboradores de orientação positivista, o órgão buscava imprimir uma política indigenista republicana marcada pelos ideais de “humanização” como trunfo do

projeto “civilizador”. A tática de “pacificação sem o uso da “força” tinha como propósito delimitar as terras indígenas e ao mesmo tempo, adestrar os índios como mão-de-obra necessária ao desbravamento e preparação dessas mesmas terras para a expansão das frentes agropastoris. Nesse sentido, todo o movimento de “apossamento” (LIMA, 1992) dos territórios considerados desconhecidos e a transformação do índio em trabalhador nacional seriam os motes da política indigenista.

O projeto do Estado Republicano através do S.P.I., que se pretendia de “gestão unificada”, assumirá formas específicas de atuação (LIMA, 1995).

É significativo que as Instruções Internas de 1910 afirmassem textualmente que a escola deveria ser alvo de “fiscalização” quanto ao seu funcionamento e à conduta dos professores. Ao mesmo tempo, era prevista a distribuição de brindes e vestuários “[...] aos índios nômades, aldeados ou da Povoação e prêmios aos que nesta se distinguissem por sua conducta, fazendo ver aos demais as vantagens de seguirem tal exemplo”. O mesmo método persuasivo era reafirmado indicando-se a necessidade de que “[...] **o Diretor da Povoação Indígena deveria usar e fazer usar nas expedições de meios capazes de excitar a curiosidade dos índios e dar-lhes altas ideas do poder, sabedoria e ventura dos civilizados**” (*Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes*, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Mf. 380, fg. 756, grifo nosso). Ao mesmo tempo em que se mantinha certa concepção humanística, conciliando métodos persuasivos e gradativos de integração à sociedade nacional, revelava-se também o grau de arbitrariedade quanto à classificação de “inferioridade cultural” a que estavam submetidas as sociedades indígenas.

Essas premissas sustentaram o projeto de escola durante todo o período de existência do S.P.I., com pequenas variações, de acordo com o momento histórico e político. Aliás, apesar de ser uma mentalidade própria do período, é clara a permanência dessa concepção ainda nos dias atuais. A idéia de que as sociedades indígenas estão em um estágio primitivo da evolução humana, sendo incapazes de se autoconduzirem, reforça a necessidade de continuidade da tutela que permeia as ações indigenistas.

Na década de 30, quando se inicia o processo de educação escolar para os Índios da Reserva de Dourados, o S.P.I. vinha sofrendo uma forte crise institucional. No ano de 1933, é registrada uma representação dirigida ao Presidente e demais membros da Sub-Comissão elaboradora do anteprojeto da nova Constituição Federal, pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, no sentido de que, na futura Carta Constitucional, fossem incluídos dispositivos que assegurassem direitos civis e políticos aos índios. O que ocorreu foi que o

referido Instituto remeteu severas críticas ao papel do S.P.I., acusando o órgão tutor de não ter correspondido aos investimentos do Tesouro Nacional, não se registrando, até aquele momento, melhoramentos que justificassem os gastos, bem como apontando a “inexistência” de escolas ou mesmo de serviços sanitários que zelassem pela saúde dos índios e a falta de assistência que permitia que estes morressem à míngua (Carta de José Bezerra Cavalcanti ao Exmo. Sr. Presidente e demais membros da sub-comissão elaboradora do ante-projeto da nova constituição Federal, Rio de Janeiro, março 1933).

Desde o início da década de 1930, era acusado o colapso do S.P.I., com a supressão da Diretoria autônoma e a passagem da administração a um Departamento alheio ao problema indígena. Com a falta de apoio oficial, que se expressava na redução drástica dos investimentos, chegando a mais de 60% das verbas até então repassadas ao órgão indigenista, as dificuldades de gestão nos vários Postos indígenas avolumavam-se. (Extrato de processo no. 3414/33).

Esse período foi marcado pela implementação de um projeto de colonização, como resposta aos imperativos da crise política e econômica que despontava no mundo moderno. No Brasil, intentava-se uma política de industrialização e de modernização das forças produtivas que atingiria diretamente o campo. Tal projeto buscava implantar não somente um novo sistema político, mas também uma nova ordem social, marcada pela preocupação com novas frentes de ocupação rumo aos “espaços vazios”. Visava estimular o desenvolvimento capitalista no campo em atendimento ao processo de industrialização dos grandes centros urbanos, o que viria a ser mais bem elaborado e implementado como projeto nacional a partir do Estado Novo. A homogeneização da sociedade brasileira apresentava-se como estratégica para garantir o alcance dos objetivos propostos. O índio pouco era considerado nesse contexto, a não ser como mão-de-obra disciplinada para atender aos interesses da grande propriedade rural em franca expansão. Já havia em curso a intenção de anulação da política protecionista do Estado em relação aos povos indígenas.

Com o regulamento de 1936, a educação ganhou um direcionamento mais claro. Segundo Lima,

[...] a ênfase da ação protecionista a ser implementada pelo S.P.I. residia na educação enquanto via de acesso à incorporação, isto abrangendo tanto atividades físicas quanto ensino agrícola e moral e cívica Capítulo II, art. 7º., in Oliveira, 1947:152. Ao longo do regulamento propõe-se uma verdadeira “pedagogia da nacionalidade” e do ‘civismo’ (art. 17, dentre outros). Dentro do discurso da nacionalização seria principalmente enfatizada a situação dos índios em áreas de fronteira, e, secundariamente, a dos situados nos sertões [...]. (LIMA, 1992, p. 165).

Essas premissas pressupõem idéias de controle do espaço e de adestramento do “corpo” em todas as suas expressões. A proposta de um novo discurso, de novos rituais do comportamento, com vistas à incorporação está claramente exposta. Os códigos disciplinadores separam, hierarquizam, para melhor organizar a ação. Todo o discurso de nacionalização continuava a obedecer às mesmas orientações dos primórdios do S.P.I., com tratamentos distintos entre grupos situados em estágios diferenciados da evolução humana, utilizando-se, para tanto, uma ordem classificatória.

Conforme Lima (1992), mantiveram-se dois tipos de postos indígenas: 1) os de atração, vigilância e pacificação, tendo por tarefa lidar com os povos indóceis e na infância da evolução humana, buscando atraí-los para as vantagens da civilização nacional; 2) os postos de assistência, nacionalização e educação, voltados para as tribos pacificadas ou em vias de pacificação e, portanto, mais evoluídas, capazes de desenvolverem a agricultura e aptas à sedentarização. Concomitantemente, estabeleceram-se núcleos militares junto aos postos, visando à nacionalização e à proteção das fronteiras, em cooperação com os indígenas, como já foi tratado anteriormente. Nos postos, era previsto “[...] o estabelecimento de ensino primário para adultos e crianças, de ensino agrícola, acompanhados de ‘campos de experiência e demonstração’ [...]” (LIMA, 1992, p. 166).

Na Reserva de Dourados, fazia-se notar a diferença entre a política dedicada a um e a outro povo, segundo os estágios da “evolução civilizatória”. O Posto Francisco Horta era um posto para desenvolver uma política de assistência, de nacionalização e de educação, diferentemente de outros postos, mais voltados para a atração, a pacificação e a vigilância dos povos considerados mais “bravios” e, na classificação evolutiva, “mais atrasados”. Dado o caráter multiétnico da Reserva, os Terena eram considerados “mais evoluídos”, em contraste, por exemplo, com os Kaiová, considerados “mais atrasados”, o que implicava uma política sistemática por parte do S.P.I. em desenvolver estes últimos com a ajuda dos primeiros.

O segundo modelo de posto indígena, segundo o regulamento de 1936,

[...] deveria proceder pedagogicamente no sentido amplo do termo, ao se estabelecer sobre as bases de um ordenamento espacial distinto do indígena, que comportasse um serviço de saúde, uma forma de organização da lavoura e da pecuária, exercício de fonte de subsistência do grupo. O texto frisa ainda a importância do culto à bandeira e das noções de história do Brasil a serem ministradas [...] (LIMA, 1992, p. 166-167).

Isso também se fez notar na Reserva de Dourados, sob o comando do Posto Indígena Francisco Horta. Em relação ao culto à bandeira e às noções de história do Brasil, os índios

eram classificados, nos conteúdos escolares, como “selvagens”, em oposição aos índios que ali se encontravam já em estágio avançado na escala “civilizatória” (*Relatório educacional do 2º semestre de 1960 da Escola indígena “Francisco Horta”*. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, pl. 82-90). Tal prática, largamente utilizada na escola desta Reserva, se fazia em obediência ao discurso “unificador” do órgão tutor. No dizer de Foucault (1997), o poder disciplinar “[...] é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 1997, p. 120). E será nos detalhes que se forjarão técnicas de vigilância múltipla sobre o comportamento, o gosto, o tempo dos indígenas, e se tentará processar o “projeto civilizador nacional”, via escola.

Faz-se oportuno ressaltar que os termos “selvagem”, “bárbaro”, “primitivo” foram historicamente construídos em oposição ao de “civilizado”. Baeta Neves (1978) já evidenciou que, desde os primórdios da ação missionária dos jesuítas no Brasil, os projetos missionários se davam num mundo secular que tinha que ser moldado segundo a concepção do homem europeu. O reconhecimento do Outro, na verdade, era como se esse Outro fosse a extensão de si mesmo. Os povos indígenas eram povos desgarrados da unidade cristã do mundo, e logo que foram descobertos deveriam ser reconduzidos ao Reino cristão. A tarefa do cristão missionário consistia, pois, em fazer esse trabalho de recondução.

Foi-se, então, estabelecendo a noção de “civilização” como ponto diferencial. A condição natural do indígena era vista como pedra bruta, que precisava ser lapidada. O mundo dos indígenas (natureza) se opunha ao da cristandade (civilização). (BAETA NEVES, 1978).

A importância de se levantar essa questão analisada por Baeta Neves está em apontar como foi sendo construída a noção de mundo natural *versus* mundo civilizado, de acordo com a qual tudo que pertence ao primeiro mundo é menos valioso que no segundo, principalmente a cultura, que é o produto abençoado pelo Senhor e pode modificar a outra (a Natureza). (BAETA NEVES, 1978).

Essa concepção vai se estender para todas as esferas da vida dos indígenas, inclusive e principalmente a lógica que vai justificar a idéia de trocas desiguais: “As regiões conquistadas pelo colonialismo mercantilista são as regiões da Natureza” (BAETA NEVES, 1978, p. 42). Pode-se, então, deduzir que a prática mercantilista deriva da mesma concepção da base missionária de trocas. O discurso econômico beneficiou-se de um realismo baseado num “racionalismo” de trocas, em que uma coisa valia mais do que a outra; nele, os produtos da civilização eram mais valiosos que os da Natureza, justificando, assim, a obtenção do lucro e a acumulação progressiva de riquezas.

A concepção de “civilização” foi sendo gradativamente transformada até atingir a concepção difundida no período em questão, que Elias (1994) analisa com propriedade,

colocando-a como resultante de um processo de mudanças na estrutura do comportamento e da constituição psíquica dos homens, o qual, por sua vez, está associado ao processo de desenvolvimento capitalista ao longo dos séculos. O refinamento das “boas” maneiras era, desde o início, comparado com as maneiras do “homem simples”, socialmente “inferior”. As atitudes do homem “civilizado” foram, pouco a pouco, sendo aprimoradas, no sentido de se oporem a tudo que se relacionava a esse “homem simples” “[...] e, acima de tudo, em relação ao homem simples na sua forma mais extrema, o ‘selvagem’ – é em toda parte, na segunda metade do século XVIII, um símbolo de sua posição no debate interno, social” (ELIAS, 1994, p. 55). Na escala civilizatória, os povos dominados, colonizados, ganhariam essa alcunha como justificativa para a dominação.

No período compreendido entre os anos de 1965 e 1966, as provas (*Várias provas*. 1965-1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Microfilme n. 7, s/fg., Anexo I) realizadas junto aos alunos, documentos encontrados somente deste período, obedeciam a essas mesmas instruções, com ênfase no caráter disciplinador dos costumes, especialmente aqueles voltados para o trabalho. No que concerne ao reconhecimento do grande “progresso” assistido na sociedade “nacional” com a existência das grandes fazendas, em muitos dos lugares que antes eles habitavam, estes eram simples “detalhes” ocultados.

Especialmente a partir da década de 30, e mais sistematicamente a partir da década de 1940, os trabalhos do S.P.I. foram marcados pelos esforços ainda mais concentrados em transformar o índio em trabalhador agrícola, como se verá, por via da ação da escola. Os centros agrícolas serão criados para esse fim. A Missão Evangélica Caiuá esboçava seus primeiros passos, na escola construída em sua sede, em 1938, na direção de iniciar os índios nos trabalhos agrícolas, segundo os parâmetros da sociedade ocidental.

3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA RESERVA DE DOURADOS

Este tópico procura abordar brevemente as experiências dos Terena radicados na região de Aquidauana, Nioac e Miranda com a escola, o que acontece bem antes da experiência dos Guarani (Kaiová e Guarani) no sul do estado, especialmente os que habitaram a Reserva Indígena de Dourados. Ambas as experiências serão marcadas pelo entrelaçamento entre Estado e Instituições religiosas, um como sustentáculo do outro.

3.2.1 A Educação Escolar entre os Terena

Poucos são os registros encontrados sobre as ações do S.P.I. na área da educação escolar no período subsequente à sua criação, em 1910, na região de Mato Grosso. Contudo, a documentação existente aponta para uma atuação do órgão tutor nessa área anteriormente, e de forma mais sistemática, junto aos Terena. Isso nos interessa à medida que, a partir da década de 1920, esses povos comporiam, de forma mais sistemática, a população da Reserva Indígena de Dourados, embora alguns depoimentos nos digam que sua chegada na região seria anterior até mesmo à criação da Reserva, quando passaram a ser os trabalhadores preferidos para abertura de picadas e estruturação daquele local, como se verificou no capítulo anterior.

Segundo Moura (2001), em 1912, na Aldeia do Bananal e do Ipegue, chegaram os primeiros missionários da *Inland South American Mission Union* (ISAMU), com o objetivo de propor o trabalho missionário junto às aquelas populações indígenas, o que incluía primordialmente a criação de escolas e de hospitais. Consta que, depois dos primeiros contatos com as lideranças locais, os missionários retornaram com a incumbência de intensificar os trabalhos e criar uma escola. Depois de alguns embaraços com os Terena ali radicados, Moura atesta que a ISAMU recebeu autorização do S.P.I. para atuar na aldeia, mesmo contrariando os interesses das comunidades. Naquele momento, os Terena já reivindicavam ao S.P.I. um professor para atuar na Aldeia do Bananal, reivindicação autorizada nesse ínterim, entre a primeira visita dos missionários e o seu retorno no ano seguinte. Tendo em vista o interesse dos Terena na criação da escola e não na evangelização ou em novas práticas religiosas, estes rejeitaram os missionários. Nessa ocasião, o S.P.I. prometeu-lhes a cedência de um professor, com a devida autorização aos missionários para ali se estabelecerem, o que de fato aconteceu (MOURA, 2001, p. 39-40).

Ao que tudo indica, a escola sob os cuidados dos missionários foi criada em 1913 na Aldeia do Bananal, perdurando até 1920 quando, a partir de conflitos com missionários católicos, a comunidade cindiu-se em grupos opostos. A ISAMU foi expulsa, retornando em 1925, quando passou a atuar junto aos Terena aldeados na região sudeste de Mato Grosso.²⁸

Assim sendo, o que se verifica é que o S.P.I., desde o início de sua atuação, apesar de seu discurso de secularização institucional, permitiu e facilitou, em muitos momentos, a

²⁸ Com a expulsão em 1920 da ISAMU, ela se desintegrou, voltando em 1925 por meio de duas novas instituições, uma norte-americana (*South American Indian Mission* – SAIM) e um grupo inglês – a *New Testament Gospel Union* (OLIVEIRA, 1968 *apud* MOURA, 2001, p. 43).

prática missionária no trato com as populações indígenas, especialmente no tocante aos serviços de educação e de saúde. No caso específico dessas populações Terena, em vários momentos é registrada a tensão quanto ao controle da condução do processo. Contudo, a prática da conciliação era a política adotada pelo S.P.I., pois que não só poderia contar com parceiros de peso na condução do “processo civilizatório” em curso, como com apoio político.

Segundo relatório oficial da Inspetoria de Mato Grosso, referente ao ano de 1919 (*Relatório IR 6*, datado de 6 de maio de 1920. Museu do Índio, Mf. 379, fgs. 1.198-1.247), os Terena, que hoje habitam também a Reserva de Dourados, viviam mais concentrados na região de Miranda, de Aquidauana e da Serra de Maracaju.²⁹ Nessas aldeias, menciona-se a existência de algumas escolas, sendo que nas Aldeias do Bananal e do Cachoeirinha estavam sendo construídas as primeiras escolas pelo órgão tutor. Em outra aldeia nas proximidades, mas não nominada, fala-se na existência de uma escola pública mantida pelo estado, com 34 alunos matriculados e com frequência diária de 20 alunos.³⁰ Uma outra escola era mantida, nessa mesma aldeia, pelos missionários protestantes a qual, segundo o relatório, era mais freqüentada que a escola pública mantida até aquele momento pelo governo do então estado de Mato Grosso, o que, segundo o relator, não era de se

[...] extranhar, pois nella encontravam os índios o atractivo e fanatismo das cerimônias rictuaes.

O português ensinado era viciado sendo de notar que dois dos missionários nem nossa língua falavam. Considerando a liberdade de pensamento que é dada a todo brasileiro, considerando que o índio apesar de adulto é judicialmente menor pois encontra-se sob a directa protecção e tutela do Governo Federal representado pelos auxiliares deste serviço. Considerando que além de intrusos na aldeia os missionários protestantes nem ao menos ensinavam aos índios, por escrúpulo, o respeito as autoridades constituídas, pois não se dignavam elles dar nenhuma satisfação ao encarregado do serviço junto aos índios aldeados no Bananal, intimei-os a retirarem-se de dentro do perímetro dos terrenos sob a fiscalização do serviço. (Relatório referente ao ano de 1919, I.R. 6, de 06 maio 1920. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fotograma 1227).

A mesma determinação já havia sido feita por outro Inspetor, que recebeu como resposta dos missionários o seguinte:

Em resposta da ordem do Snr Humberto de Oliveira, inspetor do serviço dos índios. Cumpre me declarar vos que continuaremos como sempre trabalhando para o benefício dos índios terenas em Bananal, ensinando todos que vêm a escola, tratando os doentes, pregando o evangelho de deus que é

²⁹ Aldeias do Bananal, do Ipeque, do Cachoeirinha e do Brejão.

³⁰ Porém, era apontada a insuficiência de escolas para atender à população infantil, que era calculada em 260 crianças.

o único poder para elevar o povo de qualquer nação. (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fg. 1227).

Esse trecho é revelador quanto aos propósitos do S.P.I. e das missões religiosas. Por um lado, o S.P.I. reforça a sua tarefa incondicional de “proteção” aos índios, evidenciando, ao mesmo tempo, a concepção que permeava esse trabalho – “cuidar” do índio, considerado menor perante a lei. Por outro lado, traz à tona a disputa que travava com a igreja, seja a católica ou a protestante, por vezes em razão de simpatias/ antipatias pessoais, marcando, assim, o seu caráter humanista positivista, pois buscava implementar uma política de secularização das práticas indigenistas, sem contudo possuir os mecanismos institucionais para tal.

O mesmo relatório evidencia os interesses “escusos” dos protestantes ali radicados, os quais segundo o relator, Inspetor Samuel Henrique (Relatório IR 6, datado de 6 de maio de 1920. Museu do Índio, Mf. 379, fg. 1.223), “[...] sob a máscara da instrução procurava(m) converter os índios à religião protestante” (Relatório IR 6. Museu do Índio, Mf. 379, fg. 1226) e que, mesmo quando não o conseguiam, buscavam convencê-los a dizerem-se protestantes. O resultado, segundo o relator, era que, mesmo quando os índios resistiam, porque não deixavam a religião dos pais tão facilmente, os missionários, querendo convertê-los, provocavam intrigas e inimizades entre eles, dividindo-os em grupos. Denunciava-se que os mesmos protestantes haviam enviado um índio dessa aldeia para Villa Rica, no Paraguai, para matricular-se num colégio protestante, e que deveria ser averiguado se houvera o consentimento dos pais. Essa prática era bastante usual: os índios considerados mais talentosos eram e são selecionados para aperfeiçoarem seus estudos em outras instituições religiosas, com melhor aparato educacional, para depois melhor difundir a religião e as práticas da “civilização” com seus conteúdos disciplinadores, segundo a lógica capitalista e cristã, junto aos demais índios.

Num relatório de 1923 (Relatório de 1923, Inspetoria de Mato Grosso. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.457-1.488), fica evidente a simpatia do órgão tutor para com os Terena, destacando-lhes o talento para a agricultura e a criação de animais. O poder tutelar, revestido de um poder disciplinar, esquadrinha, classifica e hierarquiza os povos indígenas segundo a escala da “evolução” humana. O relato é feito por um outro Inspetor Interino³¹ sobre o Posto do Bananal, que revela o fim da contenda com a Missão Protestante, evidenciando o clima de harmonia agora reinante, em que a Missão se ocupava da propagação

³¹ O nome do Inspetor Interino era Antonio Martins Vianna Estigarribia.

e da instrução doutrinária daqueles que livremente a quisessem ouvir, sem interferir no trabalho do órgão tutor. Na mesma Aldeia, avaliava-se que, além dos progressos no que concernia à produção de gêneros alimentícios,³² a escola também apresentava “bons rendimentos”.

Ao mesmo tempo, relata-se, no mesmo documento, que, desde 1922, o órgão tutor assumira a responsabilidade da educação escolar, tendo em vista as dificuldades do estado, o qual, por falta de recursos, havia fechado a escola pública ali existente. Como consta no documento, essa responsabilidade foi partilhada com as missões religiosas, marcada por conflitos e simbiose. Porém, a demanda escolar crescera significativamente, demonstrando o “interesse” dos Terena pelo mundo “civilizado”, por meio da ação da escola. Com o aumento do número de alunos, foi necessário criar outra escola, em que esses poderiam ser divididos por sexo. Além das escolas para crianças, foi oferecida uma escola noturna, dirigida aos adultos.³³ Os dados reforçam a tese de que os Terena tiveram contato com a escola como parte da política indigenista oficial desde o início do século XX, e de forma bastante sistemática após 1910, por intermédio das missões religiosas. Quando sob a alçada destas últimas, as escolas eram mantidas em parceria com o governo do estado de Mato Grosso, porém sob a vigilância do órgão tutor.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos Terena dos Postos do Bananal e do Cachoeirinha,³⁴ em 1924 os progressos eram contabilizados com entusiasmo. Conforme

³² Apesar dos progressos relatados no ano de 1923, o relatório anual referente ao ano de 1924 deixa claro que tal produtividade não havia sido alcançada segundo a potencialidade do Posto, porque mais de cem índios Terena, entre 1922 e 1923, haviam ido trabalhar na construção da linha telegráfica em Ponta Porã, fato que, aliás, pode ter ocasionado a fixação de alguns deles naquela região, os quais iriam habitar a Reserva de Dourados sob a condução do S.P.I (cf. Relatório do S.P.I./ Inspetoria de Matto Grosso referente ao ano de 1924. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fg. 1.503).

³³ Segundo dados do mesmo relatório, o ano de 1923 se encerrava com bons resultados – a escola masculina registrava 58 alunos, com frequência média de 40; na escola feminina, 33 alunas, com frequência média de 23; e na escola noturna, 43 alunos, com frequência média de 20. A população total era avaliada no ano de 1923 em 1.130 indivíduos, contando com a Aldeia do Ipegue, que era um prolongamento do Bananal. No Posto do Cachoeirinha, também de índios Terena, eram registrados os mesmos progressos, sendo que a escola atendia a alunos dos dois sexos, num total de 44 alunos, com frequência média de 36, com bons resultados, no dizer do relator. O total da população dessa aldeia era de 326 indivíduos (cf. Relatório de 1923. Inspetoria de Mato Grosso. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fotogramas 1.457-1.488).

³⁴ Segundo o relatório referente ao ano de 1924, aconteceu uma seca excepcional, que prejudicou as plantações e a produção de alimentos de forma geral, embora os resultados ainda fossem satisfatórios, devido ao grande esforço dos Terena. Somado a isso, houve uma grande perturbação nas aldeias do sul do estado, em decorrência das incursões militares em busca de reservistas para compor as forças do Exército no combate ao Movimento Tenentista, que se caracterizou por um conjunto de movimentos militares, originado nos quartéis, reunindo a jovem oficialidade. Esse Movimento inicialmente era reformista pequeno-burguês e foi se tornando, durante a década de 1920, num forte lugar de contestação do Estado oligárquico brasileiro. Ele eclodiu no levante do Forte de Copacabana, antes do término do governo de Epitácio Pessoa, gerando várias rebeliões militares em Niterói e na 1ª. Circunscrição Militar, sediada em Mato Grosso, de onde se estendeu para o sul do estado. Segundo consta no relatório, os batalhões eram formados, pelo menos em parte, pelo recrutamento forçado, sendo que aldeias e casas de índios eram invadidas, e os homens levados violentamente. Muitos dos índios que não eram recrutados

consta no relatório, o primeiro Posto contava, naquele ano, com uma população de 1.260 indivíduos, um aumento de 130 pessoas em relação ao ano anterior. Contudo, as três escolas mantidas no ano de 1923 sofreram alguns reveses, em decorrência das incursões militares junto aos índios daquelas regiões, o que provocou o afastamento de dois professores, que só foram substituídos depois de muitos esforços empreendidos pelo órgão tutor,³⁵ o que revela um esforço regular de educação escolar junto a essas populações.³⁶

De acordo com o relatório referente ao ano de 1925 (Relatório referente ao ano de 1926. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 379, fgs. 1.600-1.642), nos Postos do Cachoeirinha e do Bananal, o funcionamento das escolas ocorria em ritmo normal, a não ser pela baixa frequência no Bananal, em razão da seca, o que obrigou muitos índios a saírem em busca de trabalho fora, em fazendas, ou em empreitas de serviços gerais na região, para onde levavam suas respectivas famílias.

Em relatório de 1927 (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 341, fgs. 1.347-1.362), informa-se que, nos Postos Indígenas mais ao norte do então estado de Mato Grosso – Aquidauana e Nioac –, as escolas continuavam a existir de forma bastante regular e eram objetos de constante preocupação do S.P.I., sob a mesma perspectiva da integração e das condições deficitárias.

Nas décadas seguintes, as escolas religiosas continuariam a competir e/ou compartilhar da ação do S.P.I. na área de educação escolar. Contudo, não raro, o trabalho das Missões religiosas suplantava o trabalho desenvolvido por este.

Esses documentos coadunam-se com depoimentos gravados e informais que atestam a eficácia da educação escolar promovida pelas Missões religiosas na região, como, por exemplo, o depoimento do Sr. Guilherme Valério, que estudou na década de 1940. Alguns trechos selecionados no capítulo IV reforçam essa afirmação.

metiam-se pelo mato, abandonando casas, lavouras, criações e família. O episódio custou a vida de muitos, cujo número não se pôde mensurar (cf. Relatório do S.P.I./ Inspeção de Mato Grosso referente ao ano de 1924. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.498-1.499).

³⁵ A escola de meninos foi mantida *a priori*, sendo a escola das meninas suprida com uma professora normalista enviada pelo governo do Estado e sendo paga pelo S.P.I., até providências da Assembléia Legislativa a respeito. Mesmo com a falta de braços, ainda foi possível melhorar o mobiliário das escolas, sendo construídas 11 carteiras e bancos escolares com 2 m, por 7 de comprimento. (cf. Relatório do S.P.I./Inspeção de Mato Grosso, referente ao ano de 1924. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.497- 1.566).

³⁶ Na Aldeia de Ipegue, extensão do Bananal, foi fundada uma escola, ficando para o encarregado a tarefa de construir uma casa para a sua instalação definitiva. No Posto do Cachoeirinha, os progressos eram registrados na mesma proporção, porém abrigando uma população menor, contabilizada em 380 indivíduos. A escola funcionava regularmente, com bastante proveito para os alunos, sendo sua construção concluída durante o ano de 1924. Junto aos índios Guaicurús, também foi registrada a existência de uma escola, havendo 34 alunos matriculados e 22 freqüentando regularmente (cf. Relatório do S.P.I./Inspeção de Mato Grosso, referente ao ano de 1924. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.497-1.566).

3.2.2 Experiências Guarani – Ñandeva e Kaiová – com a educação escolar na Reserva de Dourados

Conforme tratamos anteriormente e com base no relatório de 1923, a política de educação escolar implementada junto aos Terena, nas duas primeiras décadas da existência do S.P.I., diferencia-se da política junto aos Guarani do extremo sul do estado, especialmente os da região de Dourados, que habitariam a Reserva de Dourados a partir de 1917. Somente no final da década de 20, estes viriam a ter a primeira escola, administrada em parceria com a “Missão Evangélica Caiuá”.³⁷

A realidade dos Guarani era bastante diferente da dos Terena. A preocupação com escolas viria mais tarde.

Em 1923, o trabalho do S.P.I. junto aos “Guarani” e aos “Caiuás”, restringia-se à ampliação das áreas sob a forma de Reservas.³⁸ Isso evidencia, por um lado, a necessidade de organizar na região um serviço para acompanhar de perto os índios “vítimas” da exploração de brasileiros e de paraguaios da Matte Laranjeira; por outro, explicita como o órgão oficial de proteção aos índios passou a colaborar com as frentes de expansão capitalista, colocando os índios em Reservas, liberando terras para esse empreendimento.

Como se verifica claramente, o poder disciplinar que sustenta o processo de desenvolvimento capitalista no campo não poderia prescindir da organização do espaço, de modo a dispor os índios em espaços individualizados, diminutos e fechados. Nesta região, era preciso garantir a expansão gradativa das frentes de ocupação agropastoris, que exigiam espaços cada vez maiores, bem como mão-de-obra disciplinada para a derrubada das matas, abertura de estradas, preparação das terras para o plantio de gramíneas e, mais tarde, soja e trigo.

No relatório referente ao ano de 1924, a situação registrada dos índios da Reserva Indígena de Dourados não foi muito alterada.

³⁷ No mesmo relatório é registrada a ação do S.P.I. junto aos Guaycurús e aos Cadiués, sem contudo evidenciar a existência de escolas (*cf.* Relatório de 1923. Inspeção de Mato Grosso. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.457-1.488).

³⁸ Em 1923 foi reservada, por intermédio do Decreto n. 683 do governo do estado de Mato Grosso, uma área de terra devoluta de 3.600 hectares destinada ao aldeamento dos índios “Caiuás”, na parte inferior do Rio Samambaia, limitado a leste com a Bahia Grande, ao sul, com o Rio Baile e por outros lados, com terras devolutas. Outra área de 3.600 hectares foi demarcada por meio do Decreto estadual n. 684, para aldeamento dos índios “Caiuás”, no lugar denominado Rincão Bomfim, no município de Ponta Porã. (*cf.* Relatório 1923. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 379, fgs. 1.519-1.521).

Junto aos Kaiová, o trabalho do S.P.I. continuava centrado na demarcação de áreas de Reservas. Ainda em 1925, os Guarani contavam com quatro áreas de 3.600 hectares.³⁹ Contudo, como já foi mencionado no Capítulo I, as orientações para o trabalho do Posto Francisco Horta não mencionavam qualquer preocupação com a escola, apontando, inclusive, para a não-existência dela, embora, em outro relatório (Relatório referente ao ano de 1926. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 341, fgs. 1.045-1.046.), conste a existência da escola junto ao Posto, sem, contudo, relatar o seu funcionamento.

Apesar da existência do prédio da escola, nos relatórios mensais elaborados pelo Encarregado do Posto, Sr. Francisco Ibiapina da Fonseca, durante todo o ano de 1927, verificamos a intenção mais efetiva de se concretizar a escola somente num ofício datado de 1º. de abril daquele ano, que fazia menção à necessidade do ensino junto aos “Caiuá” da Reserva de Dourados. O Encarregado pedia autorização ao Inspetor do S.P.I. do estado de Mato Grosso, Sr. Antonio Martins Estigarribia,

[...] para mandar confeccionar o material necessário para o ensino primário a ser ministrado aos pequenos, cuja relação nominal vos tenho enviado tempos atrás. Neste particular tomo a liberdade de recordar a V^a.Exc^a. a conversa tida convosco da nomeação de minha esposa para professora do Posto, uma vês estivesse esse em condições de pleno funcionamento e na altura de **satisfazer o nobel programma a que V^a.Ex.** o destinou: a civilização dos nossos índios. (Ofício n. 21, 1 abr. 1927 – Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fotogramas 029 e 030 – confirmando Relatório referente ao ano de 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 341, fg. 1.313, grifo do autor).

A referida relação nominal não foi encontrada, mas a intenção de iniciar o ensino primário, pelo que consta, ficou para mais tarde. De todas as referências ao pessoal contratado para a realização dos serviços mensais, não consta nenhum professor ou monitor de ensino. O próprio Encarregado mencionado logo foi transferido para o subposto de União, em *Nhú-Verá*, também distrito de Ponta Porã, em razão de ser ele genro do Sr. Marcos Fioravante, autor do caso em litígio sobre compra de terras da Reserva, referido no capítulo II.

Num primeiro momento, o esforço maior ainda se concentrava em garantir a preservação da Reserva de Dourados, criada 12 anos antes, bem como a sua viabilidade. As metas estabelecidas pela Inspetoria, de transformar a indústria extrativa da erva-mate em lavoura, foram redimensionadas. Várias ações de promoção do plantio da erva-mate resultaram apenas em resultados parciais. No entanto, há que se destacar que permanecia

³⁹ Uma – a de *Tuy-Cuê* – já se encontrava com a medição concluída; a de Dourados, em vias de ser concluída; a que se encontrava à margem do Rio Samambaya estava tendo sua medição iniciada e somente a de *Nhú-Verá* estava ainda por ser iniciada.

incólume a concepção de integração inequívoca, dos índios à sociedade nacional, expressa na tarefa de ensinar as atividades “laborais”. Mais tarde, essa tarefa seria também da escola.

No início da década de 1930, era registrada a existência de oito escolas mantidas pela Inspetoria de Mato Grosso, instaladas junto aos vários povos indígenas atendidos, especialmente os Terena, num total de 192 alunos (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 380, fgs. 0882-0883) Nos documentos oficiais, não constam quais eram essas escolas e em que locais elas se encontravam.

Não localizamos nenhum documento do S.P.I. que precise a data do início do ensino primário no Posto Francisco Horta. Um documento emitido pelo responsável de expediente da I.R. 5 de Campo Grande, em 1948, relaciona os nomes dos índios pertencentes às classes de 1929 e de 1930, sem qualquer identificação do (a) professor (a) responsável, ou as etnias dos alunos.⁴⁰ Contudo, nos relatórios oficiais de 1928 e 1929, nada consta sobre o funcionamento da escola nesse Posto. O que se verá é o registro pela “Missão Evangélica Caiuá” desse início.

Apesar da crise do S.P.I. em âmbito nacional, o Posto Indígena Francisco Horta registrava, desde janeiro até outubro de 1933, até onde pudemos verificar nos relatórios, a contratação de uma professora, Joana Maria de Mattos Rocha, que se manteve, durante esse período, na relação de frequência do pessoal mensalista e diarista. Pelo sobrenome, provavelmente a professora era esposa do Encarregado do Posto, Antonio Rocha, prática comum na época.

3.3 A “MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ” E A SALVAÇÃO

A “Missão Evangélica Caiuá” foi criada em 1928, tendo como fundadores os missionários norte-americanos Reverendo Albert Sidney Maxwell e sua esposa, Sra. Mabel Davis Maxwell. Ela logo se estabeleceria por todo o sul do então estado de Mato Grosso. O Reverendo Maxwell foi pastor e chefe da Missão, e era ministro da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos. Na primeira viagem que fizeram para a então Vila de Dourados, em fins de março de 1929, o casal Maxwell veio acompanhado de um médico da Igreja Metodista, o Dr. Nelson de Araújo, um professor da Igreja Presbiteriana Independente, o Sr. Esthon Marques, e

⁴⁰ Na Relação constam 19 alunos, sendo eles: Simeão Escobar (18 anos), Lázaro da Silva (19 anos), Hermógenes Morales (19 anos), Júlio Machado (19 anos), Guilherme Alse (18 anos), Milton Basílio (19 anos), Miguel José (19 anos), Herculano Isnardi (19 anos), Arlindo Brun (19 anos), Chalu Mendes (19 anos), João Chimenes (18 anos), Juca Geremine (18 anos), Santiago Pinto (19 anos), Simeão Bertolino (19 anos), André Garcia (19 anos), Azis Correia (18 anos), Campelim Rodrigues (19 anos), Rufino Meireles (18 anos) e Dorico Mizael (19 anos) (I. R. 5, Campo Grande, 20 dez. 1948. Relação de Nomes de Índios pertencentes às classes de 1929 e 1930. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

um agrônomo, o Sr. João José da Silva, acompanhado de mulher e filho. Logo em seguida, foi adquirida uma área de 1.020 hectares, para a instalação da sede da “Missão”. No entanto, a área não estava a contendo, tendo em vista o objetivo dos missionários em se manter o mais próximo possível da Reserva, razão pela qual se mudaram mais perto do Posto, aproveitando, para tanto, áreas de pequenas chácaras que, naquele momento, se encontravam à venda. Além da preocupação em ficarem mais próximos dos índios, os missionários almejavam facilitar a comunicação com o Posto do S.P.I., para entrar em acordo com o Encarregado, para a utilização do “[...] prédio escolar do posto para escola diária da missão e para reuniões dominicais” (Ata da Missão Evangélica Caiuá, Livro I, p. 6, 14 fev. 1931).

Desde a fundação da Missão, a equipe de missionários procurou desenvolver atividades que pudessem atrair os índios e também a população da então Vila de Dourados, que naquele período contava com aproximadamente 2.000 habitantes. Todo o trabalho era voltado para a divulgação das atividades lá desenvolvidas. Segundo Carvalho (2004), o jornal *O Expositor Cristão* era um de seus meios mais eficientes para essa divulgação, porque conseguia não somente o envolvimento de fiéis, com a doação de inúmeros bens materiais e financeiros, necessários para a obra missionária, mas também divulgava as atividades de “catequese” e de “civilização” dos índios.

Ainda segundo Carvalho, em dois meses instalados na região de Dourados, os missionários evangélicos definiram as suas principais atividades:

- 1º. Estabelecer relações com os índios, por meio de visitas, auxílios médicos e interessa-los no estudo da palavra de Deus e em trabalhos agrícolas.
- 2º. Estudo da língua Guarani.
- 3º. Preparo do material para construção de casas.
- 4º. Preparo da terra para as próximas plantações. (CARVALHO, 2004, p. 54).

O reconhecimento da “diferença” em relação à sociedade não indígena se fazia fundamental como estratégia para conhecer e submeter os índios, seguindo os moldes do que acontecia desde a chegada dos primeiros europeus em território brasileiro. Daí o interesse em conhecer a língua e as culturas indígenas. Esse processo sempre foi marcado pela introdução de novas necessidades, com a chegada de novas doenças advindas do contato, e o estado de pauperização crescente, resultante do processo de aldeamento compulsório. O tratamento das doenças pelos antigos pajés/ caciques mostrava-se insuficiente e, nesse espaço lacunar, os missionários se apresentavam como provedores, curadores das novas doenças por meio da fé cristã e da “civilização”. Os períodos de maior sucesso nesse empreendimento aconteciam com a escassez de alimentos e de fome, especialmente no inverno, quando também o frio

assolava as comunidades indígenas, agora acostumadas às vestimentas não-indígenas. Desde então era propagada a “miséria” dos índios e a necessidade de se angariar cobertores, roupas de frio, calçados e alimentos, o que, de certa forma, servia como forma de atração, possibilitando o contato e, posteriormente, intensificando as relações de trocas.

Esse conceito de “miséria” e de “miseráveis” construiu-se historicamente também em oposição ao de “civilização”, que estava imbricado ao processo de desenvolvimento capitalista, em que a posse de artigos manufaturados e de costumes “refinados”⁴¹ se apresentava-se como referencial de “riqueza”. Esse conceito de miséria, atrelado ao de “selvagem”, servirá como justificativa para a “missão evangelizadora” e “civilizatória” assentada no “poder tutelar”.

Essa propaganda promovida pela “Missão Evangélica Caiuá” se fazia como estratégia fundamental para angariar simpatias da sociedade local e atrair a ajuda de missionários de várias localidades do País. Esse trabalho era processado conjuntamente com o S.P.I., que buscava a viabilização do cumprimento de seus compromissos de “assistência”, além do apoio político ao Estado Republicano.

Segundo nos relata Carvalho (2004), os religiosos fizeram uma primeira distribuição de roupas e brindes aos índios com o envolvimento dos funcionários do Posto, na própria sede do posto do S.P.I., sendo que até o caminhão existente foi colocado à disposição dos missionários (CARVALHO, 2004, p. 59-60). A distribuição foi feita entre 88 índios presentes, e na seguinte proporção:

Começamos distribuindo a cada homem um terno completo, isto é, um paletó, um collete e uma calça. Muitas vezes o padrão e a cor destas peças não eram iguais e alguns índios ganharam um paletó preto, com collete cinzento e uma calça amarela, ou coisa semelhante! [...] a cada menino em número de 13, coube uma calça e um paletó; a cada menina, 18 ao todo, 2 vestidos; as 3 crianças distribuimos vários capotinhos, gorros, etc. Além disto, as mulheres e as meninas receberam capotes e paletós de lã. Distribuimos ainda 7 cobertores. (*O Expositor Cristão*, 21 ago. 1929, p. 5. *apud* CARVALHO, 2004, p. 60).

As estratégias de atração conciliavam-se com as que o S.P.I. estabelecera em seus regulamentos desde o início de sua criação, como se pode verificar no Capítulo I e no início deste.

⁴¹ Ver Elias (1994) sobre a transformação dos costumes como elementos de “civilização” – desde a introdução do costume do garfo e da faca à mesa, de novos códigos de higiene, até o relacionamento entre os sexos e sua “moral”, entre outros aspectos da vida.

É relevante observar que, durante todo o tempo, os missionários tiveram consciência de que a atuação do S.P.I. era eminentemente secular, em contraste com o que eles preconizavam. No entanto, tanto o S.P.I. quanto a “Missão” se completavam no trabalho de assimilação/ integração, muito bem expresso no texto supracitado. Isso foi se transformando numa relação simbiótica, de trocas, visando a objetivos comuns, que se coadunavam com o processo civilizatório a ser concretizado. A escola e a religião deveriam se constituir nos instrumentos mais eficazes para transformar o índio em “cidadão brasileiro”, incorporado à sociedade local. É ilustrativo um trecho do trabalho de Carvalho, que consideramos importante reproduzir:

Esta primeira distribuição marca o início de uma era de grandes benefícios para os Cayuás. Começamos distribuindo roupas – auxílio material, e desejamos oferecer aos Cayuás, o ensino das primeiras letras, o ensino agrícola, o remédio para os corpos quando doentes, a higiene e o conforto do civilizado; mas o nosso alvo principal é oferecer auxílio espiritual – a Luz que faz desaparecer as trevas, o Sangue que limpa toda mancha, Jesus Christo nosso único Salvador. (*O Expositor Cristão*, 21 ago. 1929, p. 5, *apud* CARVALHO, 2004, p.62).

Aos religiosos, cabia a grande “missão” salvadora de tão “pobres criaturas”, condenadas que estavam à “miséria humana e espiritual”, com costumes “insalubres e primitivos”. Ao mesmo tempo, essa “missão” evangelizadora e humanitária contrastava às representações da indolência e da preguiça, vícios que precisavam ser erradicados com base na disciplina do trabalho, para que pudessem melhor servir aos propósitos civilizatórios:

A inércia, o desprezo ao trabalho são características (sic) principais do selvagem, para elle que não tem outro ideal, além de ver um pé de mandioca viçoso, e uma forte rêde de fibras de burity e só com o estampido do trovão, é que lhe vêm a mente as coisas espirituaes, imaginando que o deus Tupan está raivoso. E a nosa cara Pátria, com suas terras uberrimas, e a lutar contra a falta de braços para a lavoura, vê em seu seio milhares de seus filhos selvagens, sem instrução, sem guia até agora, agradecida saúda os cindo bravos de seus filhos que no empenho glorioso de melhorar as condições dos sofredores indígenas, se privam, como heroes, das commodidades da vida. (*O Expositor Cristão*, 19 jun. 1929, p. 3. *apud* CARVALHO, 2004, p. 64).

Assim, a escola estabelecer-se-ia para cumprir esse ideal, a “salvação” dos índios. Apresentar-se-ia como pedra basilar da racionalização utilitária do detalhe, na contabilidade moral e no controle político de que nos fala Foucault (1997). A descrição das características dos seres “naturais” e “primitivos” reforça a grande “missão” de que estavam encarregados o S.P.I. e, nesse caso, a referida instituição religiosa. Todos os detalhes – da roupa, do

comportamento, do modo de conceber a produção, faziam parte de um rosário de detalhes a serem perseguidos, num permanente trabalho de vigilância. Todo o detalhe ganha importância, quando todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar apresentam-se como formas de treinamento para uma utilização futura desses seres. A acusação aos índios de “inércia”, “desprezo” ao trabalho, constituía-se em prova inconteste de “selvageria e barbárie” e, portanto, justificava os combates da “civilização”.

As primeiras experiências dos missionários junto aos índios de Dourados fizeram-se por meio da alfabetização de adultos, ainda em 1929 e 1930, o que logo se revelou ineficaz na prática da conversão à religião cristã. Os próprios missionários reconheciam que os índios que freqüentavam os cultos e as aulas dominicais o faziam muito mais com o intuito de obter atendimento médico e presentes, como roupas, calçados e objetos diversos, do que preocupados em aprender novos costumes.

De forma geral, fica evidente a capacidade dos índios em se apropriar das novas práticas impostas no que lhes convinha, por consciência ou por necessidade, sem abandonar os seus costumes tradicionais, evidenciando um processo de reelaboração permanente.

Assim, a educação passou a ser efetivamente o campo privilegiado de atuação dos missionários, que vislumbravam na formação das crianças as reais possibilidades de “prosperidade” dos índios, especialmente dos Guarani. Foi por intermédio da educação escolar que tanto a Missão quanto o S.P.I. buscaram introduzir noções de higiene e de saúde, de agricultura, enfim, de novos comportamentos adequados a uma “sociedade civilizada”. A escola incumbia-se da tarefa de vigiar e de punir, de assegurar a disciplina do trabalho dentro dos ditames da ordem capitalista em franca expansão na região de Dourados.

O objetivo fundamental da educação escolar era tornar os índios definitivamente homens/ mulheres (cidadãos) úteis à Nação, que vivia “a lutar contra a falta de braços para a lavoura” com tantos “filhos selvagens” a serem “instruídos”. À Igreja cabia, através de seus missionários, “guiá-los”, mesmo que isso implicasse em muita paciência e obstinação desses missionários, que se “privavam”, como “heróis”, das comodidades da vida.

Ainda segundo o relato de Carvalho, sem especificar com clareza o período, que provavelmente foi posterior a 1933, “[...] as aulas eram ministradas pelo professor/ médico Nelson de Araújo, na falta de um professor, de segunda a sexta-feira, sendo três horas diárias de atividades de ensino, envolvendo de 30 a 35 alunos, não havendo separação entre meninos e meninas” (CARVALHO, 2004, p. 78). Isso aconteceria até 1937, pois em 1938 seria construída uma escola dentro do espaço da sede da “Missão Evangélica Caiuá”. Essa escola foi criada para atender às crianças do Orfanato conhecido como *Nhanderoğa* (Nossa Casa), construído,

naquela época, para abrigar crianças indígenas que ficaram órfãs em razão de uma epidemia de febre amarela na Reserva de Dourados que matou muitos adultos. Segundo Bernardes,

Procurando atender estas crianças que ali viviam, foi criada nesta época a escola primária na sede da missão, e ainda segundo Reverendo Orlando a professora Maria Luiza, alfabetizadora na época, deslocou-se até Assunção no Paraguai para aprender a ler e escrever o guarani, no intuito de ensinar as crianças a escreverem em sua própria língua, criando assim a primeira escola bilíngüe da região. A professora utilizava como material alfabetizador cartazes confeccionados por ela mesma e estórias contadas pelos alunos e atuava na escola da Missão e em outra dentro da aldeia, mais precisamente no Bororó. (CARVALHO, 1998, p. 10-11).

A escola no Bororó, a que Bernardes se refere, foi uma escola que funcionou em um barracão na região da Farinha Seca até 1956, quando foi construída uma casa de madeira, e a escola foi assumida pelo S.P.I., sendo mais tarde denominada “Francisco Ibiapina” em homenagem a um dos encarregados do Posto em meados da década de 1920. Este foi um funcionário que, segundo consta nos documentos manuseados e evidenciados no capítulo II, requeria de modo persistente a criação de uma escola na Reserva, mas foi ele também o genro do Sr. Marcos Fioravante, envolvido numa contenda de terras pertencentes à Reserva.

3.3.1 A tutelada Escola do S.P.I.

Sem maiores detalhes, ainda em meados do ano de 1933, o Encarregado do Posto relatava ao Inspetor Regional do Departamento Nacional de Povoamento, instalado em Cuiabá, o seguinte:

Para os devidos fins, comunico-vos que tem funcionado normalmente a Escola deste Posto, e, a bastante tempo, venho lutando com grandes dificuldades de material Escolar. Sei perfeitamente que V. Ex^a. não é curpado, porque a pouco tempo que este Posto está sobre a vossa jurisdição, e até a presente data ainda eu não fiz nem um pedido. Agora anexo a este remeto-vôs um pedido que já, eu tinha enviado a Inspeção de São Paulo, e que não foi atendido talvez devido a desagregação destes Postos aqui do Sul. Os primeiros mezes deste ano eu fui comprando algumas Pedras Louzas e alguns livros, porém ultimamente com o atraso dos vencimentos não me foi possível. (Antonio Rocha. Relatório Mensal, 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg. 153).

A crise do órgão tutor manifestava-se de maneira bastante evidente no Posto Francisco Horta, o que ia fortalecendo a parceria com a “Missão Evangélica Caiuá”.

Depois de um longo lapso, somente no ano de 1937 os documentos referentes ao Posto Francisco Horta nos arquivos do Museu do Índio, voltam a aparecer, quando era registrada a construção de um “[...] Rancho no aldeamento do barreiro secco, destinado para escola” (Relatório Posto Indígena Francisco Horta, 9 dez. 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg. 170), na região conhecida mais tarde como Farinha Seca, na área do Bororó, cujo funcionamento nunca fora viabilizado pelo S.P.I., mas pela “Missão Evangélica Caiuá”. Alguns de seus missionários percorriam pontos da Reserva de Dourados, com o objetivo de se aproximar e de evangelizar os índios Kaiová, os quais, já naquele momento, encontravam-se mais concentrados na região, ainda de mata fechada, em seu último refúgio.

Mais adiante, o mesmo relatório registra a seguinte informação sobre a escola que se mantinha na sede do Posto Francisco Horta:

A matrícula este ano atingiu 26 alunos de ambos os sexos, com média de freqüência de 16, anexo vão alguns cadernos e uns desenhos, pois temos aproveitado muito pouco devido a sede do posto se achar localizada num canto apertado conforme podeis verificar no croquiz do posto, que vós remeti a mezes, alem disto lucta-se com dificuldade devido o pouco interece dos Paes, freqüentam escola temporariamente, quando estão aprendendo alguma couza abandonam as aulas, apezar disto, existem mocinhos e mocinhas que já não querem estudar, no entretanto lêem alguma couza escrevem e contam. (Relatório Posto Indígena Francisco Horta, 9 de dezembro de 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg. 171).

A relação de nomes dos alunos desse período não foi encontrada, tampouco os cadernos e os desenhos. Mais adiante, ainda no mesmo relatório, o delegado do Posto relatou as dificuldades deste, reforçando a necessidade de uma nova escola na região da Farinha Seca:

Além do exposto acima necessita mais duas bandeiras nacionaes, material escolar sendo, 10 livros, cartilhas, cadernos, lápis. Seria também muito nessessário a criação de uma escola no centro da área do posto no local denominado farinha seca, nessa zona poderia conseguir uma escola com freqüência de 35 alunos ou mais e dista da sede uma légua, é serviço que podia ser executado por homem e com vantagem um bem idoso ou casado, porque sendo moço não se sujeitarão ficar dentro do matto em convivência só com índios. (Relatório Posto Indígena Francisco Horta, 9 dez. 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg.173).

Essa reivindicação prolongar-se-ia por mais 19 anos. Apesar dos esforços de alguns funcionários aplicados para expandir o ensino primário na Reserva de Dourados, é visível o estado de debilidade do S.P.I., exemplo das deficiências do Estado “Nacional” Republicano.

Se, de um lado, presenciamos essa situação, reveladora dos limites de um novo Estado, que se propõe “progressista” e “humanista”, por outro assistimos a um movimento permanente de negação por parte dos índios dos novos costumes e das práticas sociais impostas pelo “projeto civilizador”, especialmente no que concerne à educação escolar. Nas listas de frequência escolar eram registradas a baixa frequência e a evasão dos índios da escola (QUADRO II, ANEXO H)

A parceria firmada entre o S.P.I. e a “Missão Evangélica Caiuá”, desde fins da década de 1920, prosseguiu nas décadas seguintes, evidenciando a fragilidade do órgão indigenista, diante de uma situação que foi sendo imposta a essas populações pelas novas contingências históricas.

Trechos do relatório de 1937 ainda evidenciam o repasse das funções do órgão “protetor” para a Missão religiosa, que progressivamente vai se afirmando de forma a legitimar a sua importância social.

Este trecho do relatório, referente ao ano de 1937, é bastante ilustrativo sobre a importância dada à Missão Evangélica pelo S.P.I.:

[...] E o que posso atestar sobre a referida missão é que ella vem prestando relevantes serviços, e possui medico, que attende os índios a qualquer hora, Engenheiro agrônomo que da aula de pratica da agricultura aos Índios, Escola primária com frequência de 16 a 18. Ministram cultos todos os domingos, fazem pregações dando bons conselhos que muito contribue para levantar a força moral dos nossos selvícolas, evitando muito o alcoolismo. (Relatório Posto Indígena Francisco Horta, 9 dez. 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Ms. 194, fgs.174-175).

A documentação existente sobre o Posto Francisco Horta nos arquivos do Museu do Índio sofre novas interrupções por alguns anos, e isso nos impediu de fazer correlações mais substanciadas sobre os avanços e/ou os retrocessos dos serviços do S.P.I., especialmente no que se refere à educação escolar dentro da Reserva de Dourados. Os documentos encontrados mais próximos de 1937 correspondem ao ano de 1941 e permitem análises apenas parciais.

Vários documentos analisados, como relatórios anuais e/ou avisos mensais do Posto enviados para a IR 5 em Campo Grande, que fazem menção à existência da escola sinalizam para a ausência de uma assistência mais consistente na área de educação escolar e, quando esta existe, carrega-se das mesmas concepções da necessidade de “civilização” e integração nacional. Os esforços concentram-se, preponderantemente, na viabilização da Reserva, quer

seja, o de criar mecanismos de auto-sustentação que recaiam sobre o patrimônio e a mão-de-obra indígena, como visto no capítulo II.

A escola da Missão, mesmo com o fim do orfanato, manteve-se fiel aos propósitos de “educar e catequizar”, transformando-se, nesse ínterim, em “Escola Primária General Rondon”, com estrutura ainda maior.

Segundo Bernardes (1998), professora e missionária da “Missão” na atualidade, naquela época “já existia a preocupação”, por parte da “Missão Evangélica Caiuá”, com uma “educação diferenciada”. Na reforma dos seus estatutos, em 1956, falava-se sobre “[...] a Escola Primária, com tantos anos (séries) quantos forem necessários, sob a direção de um elemento experiente, preparando-se programa especial que preencha as necessidades e possibilidades locais, levando-se em conta ser uma tarefa entre os índios” (Livro de atas da Missão, n. 2, p. 13-14. *apud* BERNARDES, 1998, p. 11).

Como já mencionado anteriormente, quando foi construída a escola na sede da “Missão Evangélica Caiuá”, em 1938, já teria acontecido a primeira experiência em ensino bilíngüe promovida por uma professora missionária, que se deslocou até Assunção, no Paraguai, para aprender a ler e a escrever na língua Guarani.

No entanto, o tratamento diferenciado a que se refere Bernardes (1998) visava à manutenção da metodologia dos métodos brandos e persuasivos de conversão ao sistema e à religião cristã. Desde o início da década de 1960, todo esse trabalho contaria com a colaboração dos lingüistas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), Sr. e Sra. Taylor, que escreveram a primeira cartilha “Kaiowá” de 1962, a qual, desde então, passou a ser utilizada na alfabetização dos alunos na escola da Missão (BERNARDES, 1998, p. 11).

É relevante lembrar que, na Reserva de Dourados, a “Missão Evangélica Caiuá” estabeleceu-se sem maiores conflitos com o órgão tutor, como já foi observado, embora não sem tensões, em alguns momentos em que afloravam choque de interesses ou formas diferentes de condução no processo tutelar.

De outro lado, os missionários da Igreja Católica não tiveram a mesma inserção que os evangélicos da Missão Evangélica Caiuá. Alguns episódios de contendas com missionários foram registrados, de forma a indicar que estes aconteciam quando o órgão tutor ou seus responsáveis se viam ameaçados por algum motivo. Foi o caso, por exemplo, dos desentendimentos registrados acerca de um requerimento do Frei Eucário Schimit – administrador da Missão Franciscana de Mato Grosso – que pedia diretamente ao Chefe da Inspeção, em Mato Grosso, o fornecimento de ferramentas, instrumentos de lavoura, sementes e remédios para os índios do Posto Francisco Horta, bem como uma espingarda para

o índio Joaquim Fernandes. Pelo que consta, a iniciativa foi tomada como uma intromissão, uma vez que o referido pedido evidenciava uma suposta falha do Encarregado do Posto no seu trabalho de assistir os índios da Reserva de Dourados. Nesse ponto, evidencia-se a consciência dos encarregados dos serviços sobre as contradições do trabalho dos missionários desenvolvido junto aos índios. É o que se revela no relato do Chefe da 2ª Seção do S.P.I.:

1 – Os índios Caiuás do Posto “Francisco Horta”, são assistidos pelo dito Posto, recebendo ali, devidamente fiscalizados, todos os elementos de que carecem para seus trabalhos normais e tratamento. Não tem pois, nenhum cabimento a interferência de um missionário estrangeiro em assunto privativo da administração pública nacional, exorbitando ele assim da função espiritual de catequ岸ição com que justifica a sua função junto desses índios brasileiros, tanto mais quando tratando-se de uma zona de fronteira não satisfaz, ao que parece, pois o Serviço de Proteção aos Índios não tem conhecimento, a exigência do & 2º. do arto. 44 do Regulamento que baixou com o Decreto no. 736. de 6 de abril de 1936.

2 – O Serviço de Proteção aos Índios alem dos motivos acima para achar que não deve ser levada em consideração o pedido do Frei Eucario Schimit, julga-se no dever de, ainda uma vêz, afirmar de ciência própria e baseado em larga experiência, que todas as dádivas feitas pela administração pública, para os índios, por intermédio das Missões e dos Missionários de religiões quaisquer, não chegam ao seu destino, no caráter que o governo lhes dá, isto é, gratuitamente para os selvícolas. Rio de Janeiro, 14 de Maio de 1941. Antonio M.V. Estigarribia. (Informação n. 6, 14 maio 1941. Museu do Índio, RJ, Mf. 6, planilhas 82-90).

Esse episódio desdobrou-se em várias outras correspondências entre o Posto local e a então Inspetoria de São Paulo e Sul de Mato Grosso, num esforço de apresentar o trabalho desenvolvido junto aos índios Kaiová e “desmentir” o Frei Eucário Schimit sobre a falta de assistência aos índios e as injustificadas solicitações. Segundo relatos do Ajudante do Serviço de Proteção aos Índios, a produção agrícola voltada para o consumo interno, durante o ano de 1941, supriu todas as necessidades dos índios que ali moravam e “sobrou um pouco” para a comercialização. A Igreja não teria acesso aos índios da Reserva de Dourados, e nas relações de disputas com missionários protestantes.

Contudo, no âmbito da escola, aconteceria a inserção de agentes católicos, através de duas professoras contratadas para a escola do S.P.I., Sra. Emília dos Santos Diniz (mulher do Chefe de Posto) e sua filha adotiva, Sra. Almerinda da Silva Nunes, que permaneceriam por um longo período, desde meados da década de 1950, atuando na escola da “Farinha Seca”.

Nas entrevistas coletadas e relatadas no capítulo IV, tivemos a informação de que alguns desses alunos se apresentariam como católicos na atualidade, em razão do contato com a professora Almerinda, que se casou com um índio Guarani/Ñandeva, o Sr. Raul Nunes, e

mora na Reserva desde então. Esse indígena foi um dos nossos entrevistados e maiores informações sobre ele estarão no IV capítulo. Mas os Kaiová, em sua absoluta maioria, mantinham-se ligados às suas práticas de “pajelança” e religiosidade própria, como mencionado no capítulo posterior por alguns índios, nossos entrevistados. Alguns Terena enveredariam para o credo protestante, e alguns, da etnia Guarani/Nãndeva, assumiriam várias outras tendências religiosas, que nos dias atuais se coadunam com as práticas protestantes e pentecostais, sem abandonar suas práticas tradicionais. Porém, isso não se apresenta de forma tão simples; essas formas entrelaçam-se de modo a constituir uma estratégia própria de vários grupos ou pessoas para se relacionarem com o novo universo multicultural dentro da Reserva.

Em relação à escola, existe registro do pagamento de uma auxiliar de ensino durante o ano de 1941, evidenciando a coexistência de uma escola assistida pelo S.P.I. e outra pela Missão Evangélica no interior da Reserva. No relatório anual de 1941 do Posto Francisco Horta, foi registrada a reforma e a pintura do prédio do Posto que abrigava a escola mista (de meninos e de meninas), e que fechava o ano com uma “regular freqüência” (Relatório do Posto Francisco Horta, 31 dez. 1941. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, planilhas 91-92).

Em 1943, o Encarregado do Posto reforçava novamente a necessidade de uma escola a mais no centro da Reserva de Dourados. Assim diz o relato:

Média de freqüência, 15 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Nota: Explica-se a deficiência de freqüência numa população de mais de 100 almas em idade escolar, devido a atual localização da Aldeia, e onde o número de habitantes é redudidíssima. O grosso da população encontra-se a 4, 5 e 6 quilômetros de distância, sede e Escola; pelo que reteira-se a construção de uma nova Sede e escola no local onde é intensa tanto a população como a lavoura dos índios, o que removerá essa lacuna de deficiência de freqüência escolar; além de que ao encarregado ficará facilitada a fiscalização da venda pelos índios dos produtos de sua lavoura, como também fácil ao mesmo tempo ficará a coibição de perturbações dentro do perímetro da Aldeia, entre índios e civilizados, que nela penetram sem audiência dele por se encontrar a Sede da Aldeia distante de todo o resto da mesma. (Relatório do exercício de 1943. Museu do Índio/RJ. Mf. 7, planilhas 71 e 92).

Pelo que consta dos relatórios dos anos seguintes, a única escola mantida pelo órgão oficial indigenista continuava sendo a que foi construída junto à sede do Posto, em 1926. A nota sobre a escola, registrada neste Aviso Mensal, diz que

Apezar da deficiência de freqüência devido a grande distancia em que achase a população de mais de 10 alunos em idade escolar, houve um aumento de

5 crianças digo, alunos este ano. Muitas crianças deixam de freqüentar a escola não é tanto pela distancia como pela falta de uma alimentação suficiente e sadia, como muitas alegam, e demonstram pelo fisico das crianças mal alimentada. Essa lacuna de deficiência removeria-se se o Posto tivesse pelo menos cinco vacas leiteiras para oferecer-lhes um copo de leite com pão de milho ou mesmo mandioca, antes de iniciar as aulas ou no recreio. Julgo de bom alvitre, que com a produção deste Posto já em depósito investisse em vacas boas e leiteiras. Ass. Antonio de Carvalho. Encarregado. (Aviso Mensal do PI Francisco Horta do exercício de 1944, mês de maio. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

As dificuldades de oferecer alimentação suficiente sempre vêm à tona, evidenciando que, durante todo o processo de aldeamento compulsório dos índios Kaiová na Reserva de Dourados, a produção agrícola nunca possibilitou o sustento da população, impondo-lhes progressivamente uma condição de profunda dependência em relação às agências indigenistas.

A crise do S.P.I., iniciada no início da década de 1930, aprofundou-se, de forma a comprometer os serviços de proteção e de assistência propostos no início de sua existência. Nos Avisos Mensais, consta que o ritmo de construção das casas para os índios foi reduzido drasticamente, embora o desmatamento feito com esse argumento tenha se intensificado, falseando o que de fato acontecia – venda de madeiras para parte do próprio Posto e/ou outras atividades irregulares; as áreas voltadas para as plantações também sofreram redução e os serviços de saúde e de educação só podiam ser realizados mediante a colaboração da “Missão Evangélica Caiuá”.

Durante toda a década de 1930, até o final da década de 1960, na medida em que nos foi possível verificar os dados de matrículas, constatamos a oscilação da freqüência escolar denotando, talvez, a pouca importância dada à escola pelos índios. A freqüência sempre acontecia segundo estímulos que interessavam diretamente aos pais e aos alunos, como merenda, uniformes, festas, entre outros atrativos. Contudo, esta não pode ser uma análise fechada. A novidade da escola sempre suscitou interesse de parte daquela população, não só como uma experiência nova a ser vivenciada, como também a busca de dominar códigos simbólicos como utilitários da sociedade majoritária em meio a tantos estranhamentos e violências impostos. O contato com a escola servia, também, para buscar meios de aproximação com o novo, o estranho. Muitos pais tinham absoluta consciência dessa necessidade do contato, como forma de dominar esse novo universo premido pela “nacionalidade”, embalada pelos princípios “civilizatórios”, que conforme projeto do Estado

Republicano, especialmente o “Marcha para Oeste” do Governo de Getúlio Vargas, deveria atingir a todos os “brasileiros” em condições de trabalhar e servir à Nação.

O Aviso Mensal referente ao mês de setembro de 1944 indica a sazonalidade da frequência escolar, que oscila/aumenta significativamente quando do recebimento de alimentos, donativos e da promoção de eventos como os anteriormente mencionados. Este foi o primeiro documento em que encontramos referência ao fornecimento de merenda escolar pelo órgão tutor: “[...] O posto tem fornecido-lhes para merenda bolachinhas, caramelos comprados no fornecedor deste posto” (Aviso Mensal do mês de Setembro. 1 out. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82- 90). Alguns dias depois, outro relatório indica, também pela primeira vez, o fornecimento de uniformes escolares: “[...] eu estava esperando uma melhor quantidade de matriculados para comunicar-vos o numero para virem os uniformes. Já temos 11 matriculados [...]. Acácio Arruda. Agente XI.” (Relatório de 7 de outubro de 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

A merenda, naquele final de 1944, foi oferecida com certa regularidade, o que, no entanto, não foi suficiente para garantir uma melhor regularidade da frequência escolar.

Entretanto, um fator sempre aludido nos relatórios, que contribuía para a forte variação da frequência escolar, eram as epidemias, acusadas em vários documentos. O Aviso Mensal referente ao mês de outubro de 1944 dizia que a escola continuava com

[...] a matrícula em 12 alunos e com frequência média de 6 alunos pois com a epidemia de sarampo que houve este mês as crianças não puderam frequentar as aulas, as que já eram matriculadas não fizemos mais matrícula devido à mesma doença. (Aviso Mensal do mês de Outubro. 1 nov. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

Já no Aviso Mensal de novembro de 1944, o relato sobre a escola indicava que a epidemia de sarampo havia cessado, sendo registrado um aumento do número de alunos:

Alunos matriculados 24. Frequência 16. Esta tem funcionado regularmente durante o mez e com entusiasmo por parte dos alunos devido a merenda que é fornecido pelo Posto e esta é de caramelos e bolachinhas concebidas com o fornecedor do Posto. (Aviso Mensal de Novembro. 1 nov. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

Novos surtos de sarampo seriam registrados no início de 1945, causando novamente a baixa frequência escolar.

No relatório referente ao mês de outubro de 1962, consta uma referência à preocupação com o contágio de doenças, como a tuberculose, por utensílios que eram trazidos de casa pelos alunos para tomarem a merenda fornecida na escola:

Necessita-se muito de canecos e pratos, que fará parte do material escolar, evitando assim que, seja usada a louça e talheres que os alunos trazem de casa, o que é inconveniente devido ao perigo de doenças. (Relatório mensal dos trabalhos desenvolvidos pelo P.I. “Francisco Horta”, durante o mês de Outubro do corrente ano. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

Referentes aos anos de 1963 e 1964, encontramos vários documentos que atestam o reforço da merenda escolar, fosse proveniente do Programa Nacional de Merenda Escolar,⁴² fosse por meio dos recursos do próprio Posto,⁴³ como tentativa de combate à desnutrição que causava a tuberculose. Essa doença justificaria, no decorrer das décadas seguintes, forte discriminação na escola, principalmente quando esses índios acessavam escolas de “brancos”.

Mais adiante, o mesmo relatório, datado de 7 de outubro de 1944, revela que “[...] por quatro vezes durante o mês o Rev. da mesma ‘Missão’ Orlando de Andrade visitou a cabeceira Ceca com o fim de derigir cultos ou Escolas dominicais entre os índios dali”.

Como é possível notar, a proposta de secularização do indigenismo oficial, na sua origem positivista, arrefecia ano a ano, diante da impotência do Estado republicano em assumir a tarefa educacional sozinho. Com isso, o indigenismo de cunho religioso foi se fortalecendo e se estabelecendo de forma a eclipsar a atuação do S.P.I. na área de educação e saúde junto aos índios da Reserva de Dourados.

No mês de abril de 1945, foi registrado que a escola havia funcionado regularmente durante o mês, com

[...] 24 dias de aulas tendo a auxiliar de ensino notado um notável despertamento por parte dos alunos talvez devido a oferta dos niformes que a dias estávamos prometendo lhes se fossem assíduos nas aulas, temos

⁴² No segundo semestre de 1963, encontramos várias guias de remessa de produtos enviados, feitas pela 5ª. Inspetoria Regional do S.P.I. de Campo Grande ao Posto Indígena Francisco Horta para merenda escolar, como leite em maior quantidade, açúcar, fubá de milho e até mesmo Nescau, em menores quantidades. Os produtos provinham da doação da Merenda Escolar Federal em Convênio com a Regional de Campo Grande. (Cf. várias Guias de remessas, instruções, mapeamento de atendimento e consumo dos gêneros nas escolas do período entre agosto e novembro de 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

⁴³ Nos planos de trabalho do Posto Indígena Francisco Horta, as despesas com alimentação para os doentes e as famílias de tuberculosos e lanche para a merenda escolar atingiam o valor de Cr\$ 88.580,00, enquanto outras despesas, como a instalação de um motor gerador de luz elétrica na sede do Posto, avaliadas em Cr\$ 32.375,00, com semente de trigo, em Cr\$ 5.000,00, produtos veterinários, em Cr\$ 747,00, entre outros. A soma total das despesas chegava a Cr\$ 200.000,00. (Plano de Trabalho do P.I. “Francisco Horta”, 31 de maio de 1963. Museu do Índio/ RJ, Mf.7, s/fg.).

fornecido matulas de pão que fazemos no posto a este fim, no dia 28 deste mês 20 alunos foram niformizados e com estes niformes ganhamos mais 8 alunos para a escola que no mez vinduro serão incluídos na frequencia os mesmos ainda não receberam seus niformes por terem entrado agora. (Aviso Mensal de abril, 1º maio 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 7, s/fg.).

A sanção normalizadora do poder disciplinar prevê a punição como um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. O prêmio para os mais aplicados – os que freqüentavam regularmente as aulas – permite um movimento contínuo de treinamento e correção. O professor deve se incumbir de recompensar mais do que punir, pois que na lógica da sedução, o castigo corpóreo é menos proveitoso. As gratificações incitam mais nos “preguiçosos” o desejo de serem recompensados que as penas. Por isso, antes que os castigos se façam necessários, o mais indicado é buscar persuadir as crianças através de “benesses” como comida e roupa. Os pequenos castigos também eram recorrentes, como evidenciam os índios nossos entrevistados durante a pesquisa de campo (vide capítulo IV). Com a introdução de novas necessidades, como a roupa, por exemplo, o interesse em adquiri-la parece ser um diferencial para motivar a ida à escola, evidenciando que esta vai se estabelecendo muito mais como estratégia de acomodação às novas condições de vida do que formação escolar. Em outubro de 1945, o número de alunos na escola aumenta novamente. Isso é explicado pelo fato de que “[...] tendo sido fornecido mais um uniforme a cada aluno, tem se notado maior interece por parte dos alunos durante este mez talvez com algumas brincadeiras que o agente tem procurado a encinar e mesmo a distribuição dos niformes muito nos ajudou” (Aviso Mensal de setembro, 1 out. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Como os presentes – uniformes e alimentos – eram distribuídos aos que freqüentavam a escola, esse fator parece ter-se constituído em atrativo para que muitos se apresentassem à escola.

Se, de um lado, a escola se apresentava como um recurso em favor da ordem dominante, de outro, era um recurso das próprias comunidades indígenas para a apropriação daquilo por elas considerado relevante para a reprodução e recriação das condições de vida..

Também em 1945, foi registrada a limpeza de um pátio entre a escola e a casa de um índio, para campo de diversão dos alunos da escola. Pela primeira vez, houve menção ao rendimento qualitativo dos alunos: “[...] estes estão entusiasmados com os estudos pois temos já alguns alunos que lêem alguma cousa” (Aviso Mensal de junho, 19 jul. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

Apesar de tudo, a escola continuava a apresentar “baixa frequência”, como consta no quadro sobre o número de alunos, trazidos no final deste tópico e no anexo H.

Nessa direção, é possível falar da construção de uma rede interna de antidisciplina dos índios em relação aos códigos disciplinadores de um “processo civilizatório” que ocorria segundo lógicas antagônicas, colocando em questão as estruturas de dominação. Essas práticas cotidianas acabam por exacerbar e desencaminhar as lógicas vindas de fora, possibilitando a construção de múltiplos sentidos para a escola. Ao longo de sua existência, ela passa a ser tratada, em muitos momentos, como forma de inversão da ordem, chegando ao ponto de, em muitas situações, promovida pelos missionários religiosos e mesmo pelo S.P.I., reverter-se em favor dos índios, tornando-os de “domesticados” em “domesticadores” ou ainda de “disciplinados” em “disciplinadores”.

Cabe ressaltar que esse processo de negação passou essencialmente por grande parte dos pais, que se viam transgredidos na sua relação com o tempo – religioso, econômico, social, que não se coadunava com o tempo da escola. Muitos deles impediam seus filhos de irem para a escola para que ajudassem nas lides da roça, ou viam na escola algo absolutamente desnecessário, como se poderá constatar nas entrevistas coletadas e apresentadas no próximo capítulo.

Outro fato a ser apontado é o registro, mais uma vez, das visitas do Reverendo Orlando de Andrade durante o mês de outubro de 1945, com o objetivo de “[...] dirigir cultos religiosos aos índios da cabeceira do córrego Farinha Seca, em uma destas visitas este foi acompanhado por duas professoras da Escola Erasmo Braga de Dourados e pelo Sr. João Boille visitante da Missão Caiuá” (Aviso Mensal de Outubro. 1 nov. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.). Essa escola pertencia/pertence até hoje à Igreja Presbiteriana. Durante os anos de 1946 e de 1947, foram registradas com regularidade as visitas do mesmo Reverendo aos domingos, com o fito de catequizar os índios daquela região, até então habitada por índios Kaiová.

Os dados do Aviso Mensal referentes ao mês de novembro de 1947 indicam, também pela primeira vez, a seriação do ensino (de 1ª e 2ª série), apontando para uma possível progressão. No entanto, não se tem registros do rendimento dos alunos, tampouco do tempo em que permaneciam na escola. Os relatórios não nos permitem uma análise seqüencial, porque foram arquivados sem esse propósito. Somente nos relatórios dos anos seguintes é que surgem alguns indicativos de alunos que passaram de um ano para outro na mesma escola, bem como a diferenciação por etnia.

É de se notar que não se percebiam as táticas de resistência subimpressas nos índices de frequência (Quadro 2 e ANEXO H), o que evidencia os limites da escola enquanto valor cultural para os índios. Isso deriva de uma concepção de negação da capacidade dos índios de interação de forma inteligível em todo o processo de dominação por via da escola. Como bem denuncia Carneiro Cunha (1992), tais práticas levaram a um resultado paradoxal em que se somou à “[...] eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos” (CARNEIRO CUNHA, 1992, p. 18).

Muitos freqüentavam e valorizavam a escola, mas ela não era substitutiva das práticas cotidianas no âmbito da família extensa ou nuclear, como a lida com a roça, os períodos de resguardo das meninas, a passagem dos meninos para a fase adulta, entre outros. Os documentos manuseados não evidenciam de que modo se articulavam essas práticas cotidianas com a escola, mas, através das entrevistas relatadas no capítulo IV, o espaço da família ficava reservado à intimidade, sempre que possível. Quando os acontecimentos do dia-a-dia se chocavam com os da escola, as crianças deixavam de freqüentá-la e/ou evadiam-se, inclusive como exigência dos pais por necessidade e/ou por desvalorização da escola.

Desde dezembro de 1947 até meados de setembro de 1949, consta em boletins mensais e/ou de frequência escolar o pagamento da auxiliar de ensino Izabel Muzzi Fioravante, esposa do Agente do Posto, indicando certa regularidade do serviço prestado na área do ensino primário naquele período. Entre março e junho de 1948, encontramos, pela primeira vez, boletins de frequência escolar com o nome dos alunos, a idade, a série e as respectivas etnias.⁴⁴ A partir de agosto, até novembro de 1948, são registrados nos boletins de frequência escolar apenas 15 alunos, sendo 10 “Terenas” e cinco “Caiuás”.⁴⁵

Nos Avisos Mensais, entre julho e dezembro de 1949, são registrados 264 índios menores de 12 anos assistidos pelo Posto. No que se refere à frequência escolar, a partir de abril até dezembro de 1949, são registrados 28 alunos. Não é informado o número de alunos

⁴⁴ Da etnia Terena apareceram os seguintes alunos do sexo feminino - todos nomeados segundo cultura majoritária: Autilia Garcia - 14 anos, Belmira Lopes - 11 anos, Cristina Rodrigues - 11 anos, Constantina Reginaldo - 11 anos, Eva Ribeiro - 9 anos, Genezia da Silva - 13 anos, Ivanir Machado - 10 anos, Martiniana Machado - 12 anos, Otília Garcia - 10 anos, Ramona Rodrigues - 9 anos, Ivone Lopes - 9 anos; do sexo masculino: Iraze Lope s- 8 anos, Irineu Lopes - 11 anos, Venceslau da Silva, João Machado - 13 anos, Onofre Machado- 11 anos, Rufino Meireles - 13 anos, Orcirio Meireles - 12 anos, Ramão Cunha - 12 anos. Da etnia “Caiuá”, apareceram os seguintes nomes do sexo feminino: Asunciana - 12 anos, Norata Raul - 10 anos, Silvana Oliveira - 10 anos, Loide Juca - 11 anos, Loide Ortiz - 11 anos; do sexo masculino: Ataliba Fernandes - 9 anos, Anolino Fernandes - 8 anos, Erasmo Juca - 11 anos, Bento Garcia - 11 anos, Alfredo Gonçalves - 9 anos, Izalino Dinarte - 10 anos e Amélio da Silva - 10 anos (cf. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

⁴⁵ Permaneceram no segundo semestre de 1948 os seguintes alunos: 1) da etnia Terena: Belmira Lopes Cristina Rodrigues, Constantina Reginaldo, Ramona Rodrigues, Ivone Lopes, Martimiano Machado, Irineu Lopes, João Machado e Onofre Machado; 2) da etnia “Caiuá”: Silvana Oliveira, Loide Juca, Loide Ortiz, Izaltino Dinarte e Amélio da Silva (cf. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

de sete a 12 anos, tampouco os que estavam na escola acima dos 12, porém nos parece evidente o baixo índice de atendimento da população-alvo em termos numéricos. Por exemplo: em relação ao primeiro semestre de 1948, somente 12 alunos continuaram em 1949. A permanência do aluno no segundo ano consecutivo ficou, pois, num patamar de 40%, o que não significa que eles tenham sido aprovados, pois não há indicativos das séries existentes.

Contudo, essa baixa extensão dos serviços educacionais não diminui a importância do “projeto civilizatório” intentado pela escola. A sua constância, funcionando como uma rede de dispositivos que estabelecem novas relações de poder, nesse campo, mais sutis, móveis e dispersas, vai estabelecendo a escola como produtora de “verdades”. A todos que a freqüentam e especialmente aos mais disciplinados, são distribuídas recompensas, que variam do reconhecimento do *status* social que passam a desempenhar às efetivas vantagens de conquista da escrita como diferencial de progressão na “escala civilizatória”.

Entre 1951 e 1952, em todos os boletins de freqüência de pessoal, não constava a contratação de auxiliar de ensino, indicando a possibilidade de que, durante o período, não tivesse sido processada a educação escolar. Voltamos a encontrar os quadros da freqüência escolar a partir de março de 1953, contando com 22 alunos matriculados, somando-se, a esses, novos alunos a partir de setembro e de outubro, chegando a 28 alunos em novembro de 1953.⁴⁶ Segundo a informação contida nas listas, todos eram da etnia Kaiová, embora seja possível que esse dado não corresponda à realidade, pois referencia os alunos Terena nos anos anteriores. Desse total de alunos, somente dois se encontravam na 2ª série, o que indica um baixo índice de permanência e/ou aprovação. Os demais estavam na primeira série. Os boletins de freqüência do ano de 1954 registram um número ainda menor de alunos, variando entre 21 e 19 alunos na 1ª e 2ª séries, sendo alguns do ano anterior.

Em 1955, Oliveira (1976) evidenciava a existência de uma escola na sede do Posto, tendo como professora uma missionária da então vizinha Missão Evangélica Caiuá, que também trabalhava na escola da sede da Missão. Nesse ambiente favorável ao proselitismo protestante, foi observado pelo antropólogo que toda a comunidade Terena havia adotado o credo protestante:

⁴⁶ Os alunos nomeados eram: Áurea de Arruda Pinto - 15 anos, Nicomédeo Arruda Pinto - 10 anos, Sezarina Martins - 12 anos, Zeterino de Arruda Pinto - 7 anos, Marlene Cabral Duarte - 8 anos, Hilda Martins - 6 anos, Martina Cabral Duarte - 19 anos, Ramão Machado - 9 anos, Airole Braga - 12 anos, Fermínio Vieira - 13 anos, Erasmo Braga - 9 anos, Fermínio de Moraes - 8 anos, Flaiviano Juca - 16 anos, Bento Garcia - 12 anos, Cito Chances - 7 anos, Helena Chances - 7 anos, Eli Bertolino - 8 anos, Orlei de Moraes - 9 anos, Adão Garcia - 13 anos, Filomena Garcia - 9 anos, Plínio João - 7 anos, Setembrino Fernandes - 7 anos, Izaura Ribeiro - 11 anos, Felipa Ribeiro - 12 anos, Dionísio Alves - 12 anos, Escolástica Alves - 10 anos e Ageu Bertolino - 11 anos (cf. Freqüência Escolar referente aos meses de março a novembro de 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

E como resultado do proselitismo protestante, nota-se em Francisco Horta – como nas demais comunidades indígenas em que se instalaram elementos “crentes” certa tensão social, manifestada na discriminação dos indivíduos não-protestantes pelos que se dizem “crentes”, sejam índios Terêna ou sejam Kaiwá. Pelo que pudemos verificar quando de nossa permanência na “missão” – onde ficamos cinco dias – os vínculos religiosos eram mais fortes entre Terêna e Kaiwá, do que os de tribo; i.e., todos os “crentes”, excluindo sua origem tribal ou étnica, uniam-se contra os que não professavam o mesmo credo. (Campo Grande, MT, 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf 7, fg. 1.042).

Essa realidade talvez explique, em parte, a maior escolaridade dos Terena, pois o protestantismo sempre incitou a aprendizagem da linguagem escrita com o objetivo de possibilitar aos fiéis a leitura da Bíblia. Em parte, porque a aproximação com essa religião está relacionada muito mais a aspectos de ordem cultural, que a antecede.

As várias solicitações feitas anteriormente sobre a necessidade de uma escola na região da Aldeia Farinha Seca, na região mais central da Reserva de Dourados, foram finalmente atendidas no início de 1955:

[...] Foi transferida a escola da sede do Posto, para a Cabeceira da Farinha Seca, onde tem uma grande parte de crianças que não freqüentava escola pelo motivo da distancia da sede do Posto que fica de 6 quilômetros a 10, e as crianças que estudava aqui, passaram a estudar na escola da Missão [...]. (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90).

Ao ter conhecimento da referida transferência, o Chefe da I.R. 5 respondeu ao Sr. Encarregado do Posto Francisco Horta da seguinte forma:

Em resposta ao vosso m/m 26, tomou-se conhecimento da vantajosa transferência da Escola para a Cabeceira Farinha Seca, merecendo elogios vossa deliberação, visto ser o local onde a população escolar é mais densa. (M/M – 228, 13 abr. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90).

Há que se notar que, no mesmo barracão que passou a abrigar a escola oficial, a partir de 1955, alojavam-se os missionários da “Missão Evangélica Caiuá”, que alfabetizavam e catequizavam os índios daquela região, desde o final da década de 1930, de forma mais ou menos contínua, como afirmam Bernardes (1998) e alguns documentos do S.P.I.

O ano de 1955 transcorreu com a auxiliar de ensino Elza Cabral Duarte sendo a responsável pelo ensino primário junto aos alunos indígenas mantidos na escola do S.P.I. O número de alunos aumentou consideravelmente, como se pode verificar no quadro de matrícula, quando foram registrados, no boletim de freqüência escolar do mês de maio, 56

alunos das três etnias, sendo 42 Caiuá, seis Guarani e oito Terena, caindo para um total de 41 em novembro. Contudo, a escola foi mantida numa casa provisória, feita de pau a pique, coberta com capim. Somente em meados de 1956, depois de vários embates em torno da venda de madeira, uma nova escola foi construída na região da Farinha Seca.⁴⁷ Como se pode observar, o número de alunos é sempre maior entre os das etnias Kaiová e Nãndeva, primeiramente em razão da escola ter sido transferida para a região em que se concentravam os índios Guarani, segundo porque a população era de fato preponderantemente Guarani na Reserva como um todo. E uma terceira razão seria o fato de que os Terena, ao se concentrarem na região do Jaguapiru, ficavam mais perto da escola da Missão.

Em documentos referentes ao ano de 1956, a direção do S.P.I. avaliava que a única escola que deveria ser mantida pelo S.P.I. seria essa. Os alunos matriculados na escola do Posto foram transferidos para a escola da “Missão Evangélica Caiuá”, que ficava nos limites da Reserva, próxima à sede do Posto. Nesse segundo ano da nova escola, a frequência voltou a cair, registrando-se um número total de 43 alunos no início do ano, caindo para 34 no final, enquanto a população total da Reserva variou entre 1126 pessoas em junho e 1152 em dezembro de 1956.⁴⁸

Ainda no começo de 1955, a Ordem de Serviço de n. 3, enviada pelo Chefe da I.R. 5, Cel H. Barbosa, ao Sr. Agente do Posto Indígena Francisco Horta, determinava que este deveria fazer

[...] cessar a irregularidade da admissão de Marçal de Souza,⁴⁹ como diarista, pois dito emprego quer como trabalhador quer como aprendiz é somente para o trabalho braçal que o referido não está desempenhando e para o qual, parece de todo incapás.

Esse índio deverá ser aquele que se encontrava a dar aula na escola quando da visita dos funcionários do Dasp. Notou-se também a irregularidade de lhe

⁴⁷ A escola media 8 metros de comprimento por 6 metros de largura e 3 m de altura. Era toda de madeira serrada, com telha do tipo francesa (cf. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

⁴⁸ Dados aferidos segundo boletins de frequência escolar (cf. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90, e Avisos mensais do Posto Francisco Horta referentes ao ano de 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

⁴⁹ Ver TETILA, J.L.C. *Marçal de Souza Tupã'I* – um Guarani que não se cala, sobre a trajetória deste índio como um dos líderes mais proeminentes no cenário nacional e internacional. O nome Tupã'I, nome de batismo, significava Pequeno Deus. Nascido numa aldeia na região de Ponta Porã, conhecida como Rincão de Júlio, foi para a Reserva de Tey Cuê. Aos 8 anos, quando picado de cobra e já órfão, permaneceria no orfanato *Nãnderoga* da “Missão Evangélica Caiuá, onde se tornaria líder religioso e mais tarde político, com atividades permanentes na luta pela retomada de terras. Manteve contato com vários pesquisadores na década de 40 e 50, como, por exemplo, Egon Schaden e Darcy Ribeiro. Participou do filme “Terra dos Índios”, de Zelito Viana, em 1978. Foi um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI), ainda em 1980. Discursou na ONU em 1980, para denunciar a exploração mineral em territórios indígenas. Em setembro de 1983, proferiu seu último discurso numa conferência da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), quando já previa sua morte. Em 25 de novembro de 1983, seria assassinado a mando de fazendeiros na aldeia de Campestre, município de Antonio João, onde vinha lutando pela retomada da terra.

haverdes dado morada na Escola, que fazei cessar imediatamente. (Museu do Índio, Rio de Janeiro. 18 jan. 1955. Mf. 7).

Tudo indica que Marçal não foi afastado do Posto, contudo não foi reconhecido como professor. Isso estava longe de ser admitido pelo S.P.I., naquele momento. Somente a “Missão Evangélica Caiuá” o receberia, depois de sua conversão e do esforço na propagação dos ideais religiosos da Instituição, como atestou sua filha Edna de Souza, em entrevista concedida recentemente: “Meu pai, ele tinha 8 anos, ele foi picado de cobra. Aí, ele veio pra Missão, pra receber o tratamento médico. E aí o tempo que ele ficou em tratamento lá na Missão, ele começou a entrar em contato com a escola e ele aprendeu a ler e escrever [...], no português” (Entrevista, abr. 2005).

Mais tarde, ela e seus irmãos (sete irmãos consangüíneos e três adotivos, chamados de *guachos* = órfãos) freqüentariam a Escola que ficava na sede da Missão, mais próxima à sua moradia, que era na região no Jaguapiru. As adoções, segundo Edna de Souza, aconteceram quando seu pai era cacique e tinha uma casa grande, por onde passavam muitas crianças. Algumas dessas crianças, quando ficaram órfãs, não queriam ficar junto aos seus parentes.

Desde março de 1957, os documentos nos informam sobre outra escola, que teria começado a funcionar na Aldeia do Bororó, distante da sede do Posto 12 quilômetros, com 53 alunos em um barracão construído pelos próprios índios, de pau a pique, coberto de sapé. Contudo, a escola não foi oficializada e ficou também sob o encargo dos missionários evangélicos. No Aviso Mensal de maio de 1956, foi encontrado um registro em que o Chefe de Posto, Sr. Alaor Fioravante, pedia autorização ao Chefe da I.R. n. 5, Sr. Érico Sampaio, para oficializar a referida escola. (Aviso Mensal do mês de maio de 1956. Mf 6, s/fg. Museu o Índio. Rio de Janeiro). Em 16 de maio de 1957, o Chefe da I. R. n. 5 escreveu o seguinte:

1 – Em resposta às considerações e proposta vossa sobre o funcionamento da Escola do Bororó, lamentavelmente não dispomos da dotação do Enfermeiro, visto que ele está funcionando no Posto Capitão Vitorino, onde existe a lotação do mesmo, e não se dispõe de outra verba com a qual possa ser pago o salário de professor, nem economias também para atender tal função. (M/M 341. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6).

Em junho de 1957, foi registrada nova solicitação de criação oficial daquela escola na Aldeia do Bororó, sob a administração do S.P.I., que foi novamente negada. Contudo, ao que pudemos verificar em outros documentos e em pesquisa de campo, a escola se manteve em funcionamento sob os cuidados da “Missão Evangélica Caiuá” até 1966.

O relatório dos serviços executados durante o ano de 1958 menciona a abertura de um poço de água na Escola da Farinha Seca e outro na Escola do Bororó, indicando a sua permanência, mesmo sem ser oficializada. Relatórios de frequência dessa última escola não foram encontrados. Mais uma vez, evidencia-se que a educação escolar continua preponderantemente sendo conduzida pela Missão.

Em relatório datado de 31 de outubro de 1961, consta uma observação do Agente responsável pelo Posto Francisco Horta, que atesta a expansão do envolvimento da Missão com aquela população para outros setores além da educação, da saúde e da religião:

[...] Foi organizado um serviço de mutirão aos Índios, serviço coletivo e obrigatório, pois, a agricultura entre eles é pouco desenvolvida, e, com isso procuramos não só desenvolve-la, como também incentiva-la. Foi organizado uma comissão de “Conselheiros”, composto de Índios e civilizados, inclusive professoras da “Missão Evangélica”, que em conjunto promovem reuniões aos sábados, estimulando o trabalho agrícola entre os índios, fazendo sentir a importância da agricultura na nossa alimentação. [...] (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

A educação escolar abarcava ações voltadas para a comunidade como um todo. Além dos alunos dentro do espaço escolar, os pais eram envolvidos nas ações pedagógicas. O círculo de difusão dos novos conhecimentos se fechava. Toda a ação é circunstanciada pelo “como” do poder – de um lado, as regras do Direito estendidas a todos os “brasileiros” como atos de civilidade, em que o “saber” é um direito de todos; de outro, os chamados efeitos de “verdade” que o poder produz, conduz e por sua vez, reconduz ao poder. Aqui nos reportamos ao poder disciplinar, que se reveste de várias facetas e busca espriar-se por toda a sociedade indígena. Toda a ação indigenista promovida pelo S.P.I. ou pela “Missão Evangélica Caiuá” nesse espaço esquadrihado da Reserva está fundamentada nas relações de poder para produzir discursos de verdade. Todas as práticas sociais de quaisquer outras sociedades devem ser objeto de uma nova pedagogia, aqui do plantar, do colher, do comer, enfim, de tudo que se devia inovar dentro dos espaços fechados, diminutos e inadequados aos antigos modos de produção destas sociedades. Era preciso ensinar. Eis a tarefa missionária – do S.P.I. e da “Missão” – de mudar valores, impingir novos discursos de verdade. O velho, ou mais precisamente o que inexistia para o “mundo civilizado”, que eram as culturas indígenas, deveria ser modificado. O estado de “pobreza” e “miséria” gerado pelas novas condições históricas deveria ser revertido através de novos discursos de verdade, de novas práticas, de novos saberes. Saberes que, ao mesmo tempo, justificavam e intentavam produzir novos hábitos, novos costumes, uma nova conformação social.

O trabalho missionário de realização de cultos e aulas dominicais fechava o cerco. As “verdades” cristãs deveriam ser propagadas como baluartes de sociedades superiores, que contam com um “Deus mais justo”, que estabelece normas de conduta moral oposta aos hábitos perniciosos de povos tipicamente “atrasados”, “selvagens”, conforme citação do Jornal *O Expositor Cristão* acima – que só cuidam das “coisas espirituais” quando ao “estampido de um trovão”, quando o deus “tupã” fica raivoso. A propagação da fé produzia “discursos de verdade”, onde a imposição era processada como concessão de um “direito”, benesses da sociedade cristã e civilizada. Cristandade e civilização tornam-se, pois, veículos permanentes de relações de dominação, de técnicas de sujeição polimorfas, na expressão de Foucault (1979).

No ano de 1957, a novidade era a existência de uma 3ª série com três alunos. Em novembro, foram registrados 34 alunos⁵⁰ concluintes, sendo 14 da etnia “Caiuá”, 12 da etnia Terena e oito da etnia Guarani, sem referência aos que foram aprovados. Em comparação com a relação apresentada em março de 1958, de 14 alunos que estavam na 2ª série em 1957, somente quatro constavam na listagem dos alunos da 3ª série de 1958; dos 19 da 1ª série em novembro de 1957, oito constavam na lista da 2ª série em março de 1958; não constava nenhum aluno da 3ª série de um ano para o outro, nem da 3ª para a 4ª série. De um total de 33 alunos de 1ª e 2ª séries no ano de 1957, só 12 constavam nas listas de frequência do ano seguinte. Apesar desses dados não serem suficientes para demarcar os índices de reprovação, porque alguns dos alunos podem ter se mudado e/ou se transferido para outra escola, são indicativos do alto índice de evasão. Além disso, verifica-se a sazonalidade da frequência escolar de um ano para outro; eram poucos os alunos que permaneciam na escola por anos consecutivos.

Até o final da década, não foi registrada a existência de 4ª série na escola da Farinha Seca, o que reforça a afirmação acima. A população total da Reserva de Dourados, em março de 1958, foi registrada como 1194 indivíduos, sendo 621 menores de 12 anos. Infelizmente,

⁵⁰ A frequência escolar do mês de novembro de 1957 registrou os seguintes alunos: 3ª série - Adelaide Machado, e Fermiano Machado – da etnia Terena, e Valmíria Rodrigues da etnia Guarani; da 2ª série - Izaltina de Souza, Eliseu Rodrigues e Teodoro Rodrigues, da etnia Guarani; Cândida Cavallero, Florinda Gonçalves, Sofia V. Gonçalves, Astúrio Nunes, Catalino Aquino, Eugênio V. Gonçalves, Julino Nunes, Ramão de Souza e Valdemar de Souza, da etnia “Caiuá”; 1ª série - Deostilda Duarte, Matilde de Souza, Mônica Duarte e Asunción Duarte, da etnia guarani; Cândida Machado, Merquídia Machado, Zulmira Bertolino, Eli Bertolino, Erasmo Martins, Estevam Martins, Jonas Machado, José Machado, Lucas Flores e Plínio Rodrigues, da etnia Terena; e Alzemíria V. Gonçalves, Honorina Caballero, Marciliana Fernandes, Galdino Matos e Valério V. Gonçalves, da etnia “Caiuá”. (cf. Boletins de frequência escolar de março a novembro de 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

os dados não informam suas etnias. Em novembro de 1958, o número de alunos na escola da Farinha Seca continuou em 34 alunos, com grande variação da frequência.

Nesse ano, foi registrado que um jardim deveria ser feito e mantido pelas alunas, enquanto a vegetação nativa, as matas, eram devastadas. Ah! um jardim, como deveria ser? Com flores e plantas de um “mundo civilizado”? Qual o tipo de beleza a ser difundido? Mais alguns elementos, “detalhes”, “minúcias de “como” se processa o poder disciplinar.

No ano de 1960, foi mencionada, em um dos relatórios, a experiência do plantio de trigo numa área junto à escola, para ensinar aos alunos as técnicas de seu cultivo. Num relatório educacional referente ao segundo semestre de 1960 (Relatório educacional do 2º semestre de 1960 da Escola indígena “Francisco Horta”. Museu do Índio, Rio de Janeiro, Mf. 6, planilhas 82-90), menciona-se a colheita do trigo, que, apesar de não ter sido das melhores, foi aproveitada para a merenda escolar. Apesar dos esforços “bem intencionados”, cremos ser ilustrativo mencionar a experiência, demonstrando as várias práticas introduzidas na Reserva de Dourados desconectadas da cultura indígena, as quais, por encerrar uma dinâmica de alta tecnologia, foram sendo gradativamente inviabilizadas como alternativa de produção de alimentos voltados para a subsistência. Diante da alta exigência do tipo de solo e clima, somada à inadequação dos recursos existentes internamente em termos tecnológicos, o trigo tornou-se mais um produto introduzido na área da Reserva sob a forma de arrendamento da terra, situação que foi se agravando nas décadas seguintes.

Encontramos, em uma guia de remessa de 1961 (Guia de remessa n. 14, de 14 abr. 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90), o envio de cadernos, lápis, borrachas, alguns livros e uniformes escolares, além de uniformes policiais e cassetetes de borracha,⁵¹ evidenciando, naquele ano, a instauração de um corpo de polícia interno, o que certamente viria a fomentar divisões e antagonismos entre a população indígena na Reserva de Dourados. Enquanto novos investimentos eram canalizados para essa estrutura repressora, os índices de doenças e a degradação ambiental demonstrados no capítulo II aprofundavam-se, e a escola permanecia nos mesmos parâmetros. Em relação ao ano de 1955, o ano de 1961 registrou uma redução considerável no número de alunos, mesmo com os esforços

⁵¹ De 1964, selecionamos um relato do encarregado do Posto, Sr. Salatiel Marcondes Diniz, sobre a atuação da Polícia Indígena, que se encontrava ativa para manter a ordem e a repressão às bebidas alcoólicas, vício que se aprofundava com a proximidade da Reserva das cidades de Dourados e de Itaporã (*cf.* Relatório do P.I. “Francisco Horta”, 9 de ago. 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

empreendidos no sentido da experiência agrícola, do oferecimento de merenda e outros atrativos. Pela primeira vez, foram registrados alunos na 4ª série, num total de cinco.⁵²

No mês de março de 1962,⁵³ registrou-se um aumento significativo da frequência, contudo, sem referências às possíveis causas. A ação e reação dos índios aos impositivos do contato sempre se mostrou ambígua, se verificarmos os índices de matrícula e frequência escolar. Contudo, inexistem registros que possam apontar para possíveis ações e reações dos índios contrários à escola.

No ano de 1966, o número de alunos matriculados na escola “Francisco Ibiapina”, até então escola da Farinha Sêca, chegou a 88,⁵⁴ um aumento significativo, o que segundo a professora responsável do Posto, em relatório enviado à supervisora de Ensino do S.P.I., em Campo Grande, se dava pela seguinte razão:

D. Terezinha, o motivo de subir a matrícula desta, justifica-se com o seguinte: a escola que era mantida pela “Missão Evangélica” no aldeamento do Bororó, fechou por ter-se transferido Da. Zéria (esposa do Sr. Reynaldo); ambos transferidos para o Grupo da Missão Caiuá, e os alunos da mesma, convergiram para esta escola indígena, e eu não queria dispensar a classe, que já é alfabetizada e com disciplina escolar. (Relatório da Escola Indígena

⁵² Sendo um Kaiová – do sexo masculino, um Guarani – do sexo feminino e três Terena – do sexo feminino, entre 12 e 16 anos. (Cf. Boletim de Frequência Escolar referente ao mês de dezembro de 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

⁵³ A lista de frequência do mês de março registrava os seguintes alunos: 1) etnia Guarani/Caiuá – José Nunes (8 anos), Vitor Rodrigues (8 anos), Genuildo Gonsalo (9 anos), Orlando Oliveira (12 anos), Ilson Gonsalo (8 anos), João Vilhalva (7 anos), Narciso Benites (7 anos), Sebastião Fernandes (7 anos), Waldemar Fernandes (7 anos), Jorge Rolim (10 anos), Antonio Vilhalva (9 anos), Altino Fernandes (11 anos), Davi Rodrigues (10 anos), Lino Vilhalva (12 anos), somando 14 meninos e Clarita Gonsalo (12 anos), Olicia Gonsalves (10 anos), Delvira Eli (11 anos), Orcênia Eli (7 anos), Florentina Romero (11 anos), Alina Romero (7 anos), Julia Vilhalva (13 anos), Paulina Vilhalva (13 anos), Orcíria Martins (13 anos), Andalécia Vilhalva (8 anos), Isana Oliveira (9 anos), Marcelina de Oliveira (9 anos), totalizando 12 meninas da etnia Caiuá; 2) etnia Guarani/ Nãndeva – Teodoro Vilhalva (12 anos), Josué de Oliveira (7 anos), Luis Pires (8 anos), Ivo de Souza (8 anos), somando 4 alunos, todos do sexo masculino; 3) etnia Terena: Lino Vilhalva (12 anos), Daniel Rodrigues (10 anos), Davo Machado (7 anos), Josié Machado (9 anos), Natalício Machado (12 anos), Admilson Machado (14 anos), Waldemar Machado (10 anos), Eli Machado (15 anos), somando 8 meninos e Diamantina Martins (8 anos), Doracilda Machado (8 anos), Realina de Leão (8 anos), Irene Machado (9 anos), Florência Machado (10 anos), Meire Machado (9 anos), Junia Machado (12 anos), somando 7 meninas. Em relação à lista de frequência do mês de novembro, saíram os alunos Luiz Pires, Orlando Oliveira, Ilson Gonsalo, Daniel Rodrigues, Sebastião Fernandes, Waldemar Fernandes, Altino Fernandes e Lino Vilhalva, e entraram Aurora da Silva (7 anos - Guarani/Nãndeva), Estevo Martins (11 anos), Eugênio Romero (10 anos), Celestina Vilhalva (8 anos), Mauricia Fernandes (7 anos), Altino Vilhalva (11 anos) e Genuildo Gonsalo (11 anos), todos da etnia Guarani/ Caiuá.

⁵⁴ Com acréscimo de 6 alunos entre março e junho: 1) 1º. ano masculino com 23 alunos, sendo 15 guarani/Caiuá, 3 Guarani/Nãndeva e 5 Terenas, ao encargo da professora Emilia dos Santos Diniz, revezado com o professor Reynaldo Iapechino; 2) 1º. ano feminino e 2º. ano para ambos os sexos com 14 alunos, sendo 12 alunas da 1ª. série – 7 da etnia Caiuá, 2 da etnia Guarani/Nãndeva e 3 da etnia Terena e da 2ª. série aluno do sexo masculino – Caiuá e 1 aluna Guarani, sob o encargo da professora Leny Silva de Souza; 3) 3º. ano masculino e feminino com 21 alunos no total, sendo 11 meninos (5 Caiuás, e Guarani/Nãndeva e 3 Terenas) e 10 meninas (3 Caiuás e 7 Terenas), ao encargo da professora Maria Nair dos Santos; 4) a classe da professora Almerinda Nunes da Silva, relacionando mapa e frequência escolar referente ao mês de abril, apresentou o registro de 21 alunos numa 1ª. série, de ambos os sexos (11 meninos – 10 Caiuás e 1 Terena, e 10 meninas – 7 Caiuás, 2 Guarani/Nãndeva e 1 Terena).

“Francisco Ibiapina”, em 31 de agosto de 1966. Mf. 7, s/fg. Museu do Índio, Rio de Janeiro).

Essas informações esclarecem que a escola mantida pela Missão Evangélica Caiuá se manteve, pois, atuando até 1957 no espaço do Bororó, onde, até o ano anterior, o S.P.I. não prestava atendimento escolar.

A referência à “disciplina” da turma revela o relativo “sucesso” dos métodos utilizados. Os efeitos da verdade inculcada pelo poder disciplinar tornam-se visíveis e motivadores para novas investidas, dos mestres e/ou missionários.

Segundo demonstrativo dos mapas e freqüência escolares, a organização da escola sofreu algumas modificações. Na relação da freqüência de pessoal lotado no Posto durante o ano, consta somente o nome da professora Emília dos Santos Diniz em tempo integral, que acumulava tarefas como enfermeira. Contudo, durante todo esse ano, esses mesmos mapas indicam a presença de outros professores: Leny Silva de Souza,⁵⁵ Almerinda Nunes da Silva, Maria Nair dos Santos, Reynaldo Iapechino. Segundo relatório do mês de fevereiro, 3 novos professores deveriam ser contratados pelo estado. As referidas professoras tiveram a promessa de serem contratadas pelo estado e, como não o foram, terminado o primeiro semestre, pararam de lecionar. Em função do episódio, no segundo semestre, relacionando Mapas e Freqüência Escolares, bem como os nomes dos alunos, houve novamente uma reformulação, ficando somente duas professoras responsáveis por um total de 80 alunos.⁵⁶ Em relação às dificuldades em dar prosseguimento ao atendimento do semestre anterior em razão da não contratação dos professores, o relatório referente ao mês de agosto deixa muito clara a situação:

A professora remunerada pelo estado Da. Maria Nair dos Santos, não apresentou-se na escola, dando comunicação verbal de que não viria mais ensinar na escola indígena.

Leni Silva de Souza deixou de ensinar por não ter sido nomeada e nem recebido remuneração alguma pelo estado, e, nem pelo S.P.I.

Reynaldo Iapechino antes das férias transferiu residência para Missão Caiuá (este já era professor nomeado pelo estado) e pediu-me uma classe temporariamente até que fosse consumada sua transferência para o Grupo da Missão, o que conseguiu.

⁵⁵ Essa professora foi contratada mais tarde pela FUNAI, se aposentou e continua ministrando aulas na escola Agostinho, através de contrato temporário pela SEMED. Ela é filha do líder Marçal de Souza.

⁵⁶ Sendo que alguns entraram e outros saíram, mas com pequena variação: Emília dos Santos Diniz e Almerinda da Silva Nunes. A primeira, contratada pelo S.P.I., passou a lecionar em uma classe multisseriada de 1a., 2a. e 3a. séries (com 39 alunos de ambos os sexos, sendo 23 meninos e 18 meninas das três etnias; a segunda, continuou sem nomeação e sem remuneração, e passou a lecionar em uma classe de 1a. série com 41 alunos, de ambos os sexos das três etnias (31 Caiuás, 4 Guarani/Nãndeva e 6 Terenas). O ano fechou com 73 alunos - 45 aprovados, 12 reprovados por notas, 13 por não comparecimento e 3 eliminados por faltas no mês.

Encontra-se ensinando comigo Da. Almerinda da Silva Nunes, sem nomeação e sem remuneração nenhuma, o que não poderá continuar com esta situação. Informada que fui pela Delegacia de Ensino desta cidade, que não haverá mais nomeação, solicito da Chefia do S.P.I. a transferência de uma professora, que, segundo informações de colegas do S.P.I., encontra-se sem regência de classe, que é a professora Amélia Lanzarini, minha colega e por quem tenho grande admiração, ou o contrato de Almerinda que já se encontra trabalhando há mais de quatro anos recebendo apenas uma gratificação de minha parte o que não corresponde com o alto custo de vida atual. (Relatório da Escola “Francisco Ibiapina”, 31 ago. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro, Mf. 7, s/fg.).

Pelo que consta, a referida professora encerrou o ano letivo nas mesmas condições, pois não foi registrado qualquer contrato nos quadros de freqüência mensal de pessoal lotado no Posto. Há que se evidenciar que qualquer contrato a mais dependia do estado e não do S.P.I.

Em relação às outras dificuldades, em junho, a professora do S.P.I., Emília dos Santos Diniz, enviou um relatório da escola para a supervisora do Ensino da I.R. 5, evidenciando as dificuldades encontradas:

Solicito o envio de lápis preto e borracha para os alunos, que está em falta, assim como o envio do leite para merenda escolar.

A escola enfrenta muita dificuldade devido as instalações não serem adequadas. Temos somente uma sala e, esta serve para os dois turnos.

Falta também abrir poço, por que a água não é boa, é água de mina e quando chove traz toda enxurrada para o local donde se serve a escola. Temos que ferve-la a fim de poder ser bebida.

Necessita também de carteiras, pois, dado a freqüência que tem a mesma as carteiras são pouquíssimas. Já fizemos dois bancos rústicos, que estão servindo muito, tendo ocupado tábuas de serraria e o fabricante foi um índio tereno (carpinteiro) aqui do Posto, digo da Aldeia, quem o fez. (Relatório da Escola “Francisco Ibiapina”, 30 jun. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Os materiais solicitados só vieram em dezembro. Apesar do papel tão importante da escola em processar um novo modelo de vida para os índios, tudo era muito precário. A lógica era de que somente na medida do possível, medida rasa, fosse feita uma preparação para a incorporação à sociedade nacional. Afinal, o que se pretendia de fato era tão somente um adestramento dos costumes, para um melhor aproveitamento do trabalho indígena – por vezes, no caso das mulheres, para executar tarefas como empregadas domésticas na sociedade local, outras vezes, principalmente no caso dos homens, para abrir o mato para a formação das fazendas. Como o trabalho de abrir picadas, preparar a terra, plantar e colher na terra do fazendeiro não necessitava dos mais letrados, a escola não precisava ser equipada nem

preparada para mais. O seu principal papel era difundir as “verdades” da civilização ocidental – cristã e capitalista, para melhor justificar/ocultar a violência praticada contra eles.

Em meados de 1966, ainda no relatório semestral da 5^a. inspetoria Regional, eram ressaltadas as pequenas benfeitorias realizadas no Posto “Francisco Horta”, o que só vinha atestar a fragilidade do Órgão Tutor em relação às necessidades da escola. O referido relatório mencionava o seguinte:

As benfeitorias realizadas no Posto são bem poucas. Apenas uma escola de madeira com cobertura de telhas, possuindo um deficiente arejamento e pouca iluminação. Serve a 88 alunos em fase de alfabetização. Professor é do quadro do S.P.I. as aulas são ministradas em português. Os alunos recebem, como merenda, mingau, leite, doce e sopas salgadas. Só o leite, entretanto, é fornecido pelo I.R., os demais alimentos são dos próprios índios. Os índios não recebem nenhuma orientação de trabalhos manuais que possam reverter em benefício da comunidade indígena. (Relatório da Escola “Francisco Ibiapina”, 30 jun. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Todos os esforços voltados para o atendimento proposto anteriormente eram limitados pela incapacidade do S.P.I. em materializar, em maior escala, as práticas idealizadas. O objetivo de produzir alunos “exemplares” para servir de atrativo aos demais índios apresentava os seus limites. Mas, ainda assim, como se vê, a nova situação de vida que fora abruptamente imposta recaía sobre o trabalho dos índios e sua produção. Os vários depoimentos colhidos junto aos índios que freqüentaram a escola na década de 50 e 60 confirmam a sazonalidade da merenda na escola e o fato de que esta, quando existia, era insuficiente, sendo que parte era levada pelos próprios alunos.

Os relatórios do ano de 1967 não apresentam novidades, nos mesmos parâmetros, mencionando um total de 53 alunos,⁵⁷ sem referência à série, revelando, assim, uma nova

⁵⁷ Um dos Boletins referente ao mês de março de 1967 registrava a seguinte lista de alunos: 1^o. ano B – Marcos da Silva, Leontina Ribeiro, Juraci Bertolino, Leiva Martins e Salomé da Silva, num total de 5 alunos da tribo Terena, e Luciano Arévalo, Apolônia Vera Gonsalves Valdomira Peixoto e Porfíria Arévalo, somando 4 alunos da tribo Caiuá; 2^o. ano – Cristino Fernandes (Caiuá) e João Aquino e Monica Aquino, da tribo Guarani/Nãndeva; 3^o. ano – Neves Cabreira (Caiuá), Laurentino Rodrigues (Guarani) e Josué Machado (Terena); por último uma relação complementar de alunos da 1^a. série B (continuação) – João Vilhalva, Albino Nunes, Hermes Vera Consalves Fermiano Vera Gonsalves e Valdeci Cabreira, todos da etnia Guarani/Caiuá. O segundo Boletim registrava a seguinte lista de alunos: Eustáquio Duarte, Reginaldo Ramires, Valdemar Fernandes, Alípio Locário, Jairo Locário, Miguel Brites, Nilza Cabreira, Valentina Duarte, Ramão Maciel, Elpídio Fernandes, Neres Cabreira, Eloísa Arce e Isidora Fernandes – somando 13 alunos da etnia Guarani/Caiuá; Ademir Cabreira, Tibúrcio Fernandes, Samuel Benites, Aniceta de Souza, Francisca Cabreira, Kévia Aquino, Benício Martins, Bonifácio Martins, somando 8 alunos da etnia Guarani/Nãndeva; João Ribeiro, Eduardo Ribeiro, Juvenal Reginaldo, Alexandrina Alves, Ercílio Gomes, Nisan de Leão, Isabelino Alves e Elza Bertolino, num total de 8 alunos Terena. (Boletins de freqüência escolar referente ao ano de 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro Mfs. 6-7, s/fg.).

queda no número de alunos em relação ao ano anterior. No segundo semestre, essa relação se altera um pouco, chegando-se a atingir, nas duas classes, um total de 67 alunos.

É interessante observar que vários alunos que constam nestas listas tornar-se-iam, nos anos seguintes, algumas lideranças políticas na Reserva, cuja atuação, aliás, perdura até os dias atuais.⁵⁸ Esta é uma clara indicação da crescente relevância que o domínio da língua portuguesa, ou mesmo algum manejo do alfabeto e da matemática – entre outros códigos culturais vigentes na sociedade envolvente e, de modo significativo, disponibilizados nas escolas geridas pelo S.P.I. e por missionários evangélicos – viria a ter, nas próximas décadas, como meio de acesso às posições/ *status* social dentro da Reserva. No capítulo seguinte, os depoimentos indígenas poderão exemplificar melhor o significado dessa relevância.

O ano de 1968 transcorreu no ritmo do ano anterior, sem nenhum incremento, aliás, bem no ritmo da manutenção do que existia,⁵⁹ sempre com a “constância”, repetição necessária ao bom adestramento. O ciclo escolar continuava a se encerrar no terceiro ano.

Um aspecto importante a ressaltar é o fato de que, em vários documentos, constam como sendo professoras da Escola do S.P.I. as esposas dos encarregados do Posto. Achamos importante trazer o depoimento que expressa uma visão de uma indígena sobre a questão. Na memória de Edna de Souza, ela reforça essa situação em termos de denúncia, como relatou em sua entrevista:

[...] não era nem FUNAI, ainda era S.P.I. E as professoras eram as mulheres dos chefes do posto [...] automaticamente já eram as professoras, né? Aí claro que elas nunca davam aulas, aí elas procuravam as pessoas na comunidade que sabia lê, escreve e que queria assumir essas sala, aí depois que eu me lembro, depois da dona Maria Luiza, se eu não me engano, veio a Marta, a Marta Guarani [...]. (Entrevista, abr. 2005).

⁵⁸ No decorrer do texto, explicitamos alguns depoimentos com informações que se entrelaçavam aos dados fornecidos pelos documentos escritos, que de alguma forma conseguiram uma proeminência social dentro da Reserva, como lideranças ou não, mas que alçaram uma posição social diferenciada, senão eles próprios, mas os seus filhos. Isto se projeta como uma possibilidade de uma vida melhor, real ou imaginária de grande parte da sociedade atualmente.

⁵⁹ Segundo relatório escolar referente ao mês de abril, assinado pela mesma professora dos anos anteriores, Emília dos Santos Diniz, foi mantida uma classe de 1^a. série com 37 alunos (23 do sexo masculino e 14 do feminino), o 2^o. Ano contou com matrícula de 8 alunos, sendo 5 do sexo masculino e 3 do feminino e por último o 3^o. Ano com 2 alunos somente, sendo 1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Não havia identificação das etnias. Nesse mesmo mês, foi relatado o recebimento do leite para a merenda escolar (trigo bulgor, aveia, farinha de trigo, açúcar, fubá, macarrão e manteiga). Foi recebido também o material escolar⁵⁹. No mês seguinte houve pequenas variações, apresentando em setembro o registro de 42 alunos no total, chegando em novembro com 39 alunos, sendo que a 1^a. série ficou com 31 alunos, 2^a. série com 8 alunos e não houve comparecimento dos alunos do 3^o. Ano desde o mês anterior. Segundo o mesmo relatório todos os alunos foram aprovados com exceção dos que estavam no 3^o. ano, que não mais compareceram (Relatório Escolar – P.I. Francisco Horta, 30 nov. 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro, Mf. 7).

Marta deu aula, também, no lugar da Dona Emília dos Santos Diniz, que era mulher do chefe de posto, como se viu anteriormente. Outra professora indígena que ministrou aula no ano de 1966 foi a irmã de Edna, Leny de Souza, mas provavelmente como ajudante, pois que não se conseguiu a sua contratação naquele momento, nem pelo estado nem pelo S.P.I. Mais tarde, ela própria viria a atuar como professora, ainda nos fins de existência do S.P.I, e depois da FUNAI, aposentando-se e continuando a ministrar aulas até os dias atuais.

A primeira indígena admitida – Marta Guarani, também foi tão somente para substituir a mulher do chefe de Posto, que, segundo Edna de Souza, não se dispunha a enfrentar diariamente os “árduos caminhos” de terra cobertos de mato até chegar à escola. A titular do cargo era Dona Emília. Os salários correspondentes não eram repassados na sua íntegra, somente alguma ajuda. “Depois da Marta veio a Dona Almerinda que veio dá aula no lugar da professora titular [...] eu comecei dá aula em 1967, quando tinha 17 anos” (entrevista, abr. 2005). Nessas condições, as primeiras professoras indígenas foram admitidas, embora estivessem preparadas, tal qual as demais professoras, para processarem o ensino tradicional, na língua portuguesa e utilizando os mesmos conteúdos escolares.

Nesse tempo, disse estar estudando de 5^a. à 8^a. série, só que não se lembrava a série correta. Estudava na escola da cidade, Erasmo Braga, da Igreja Presbiteriana, uma vez que a Escola da Missão oferecia até a 4^a. série. À tarde, dava aula na Escola da Farinha Seca, que era o nome da escola: “[...] logo em seguida veio a Cleide. É, o marido dela foi nomeado Chefe de Posto e ela como professora. Só que ela foi [...] a primeira mulher de chefe de posto daqui que [...] veio assumi a sala de aula. Foi a professora Cleide Moura de Souza” (entrevista, abr. 2005).

Ainda em continuação à sua exposição e visão do assunto, ela relatou que: “[...] depois da dona Maria Luiza, só veio as mulheres dos Chefes de Posto [...]”(entrevista, abr. 2005). Dona Maria Luiza era missionária da Missão Evangélica Caiuá, e percorria todo o caminho que atravessava a Reserva, desde a sede da Missão até o centro do Bororó, uma distância de aproximadamente 6 a 7 km, a cavalo. Como já se demonstrou abundantemente, eram os missionários (as) a persistirem com mais obstinação na tarefa de “educar” para a “civilização”.

QUADRO 2 – Matrículas e frequência de alunos – Período do S.P.I.

Matrícula Geral							Séries					
Ano/mês	K	G	T	Total Matr.	Total Pop.	Frequên- -cia	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	Meni- nos	Meni- nas
1928/1930	-	-	-	19	175 (1929)	-	-	-	-	-	19	-
1933	-	-	-	32	494	-	-	-	-	-	22	10
1937	-	-	-	15	481	15	-	-	-	-	3	12
1944												
Maio	-	-	-	22	637	22	-	-	-	-	9	13
Set.	-	-	-	12		10	-	-	-	-	-	-
Out.	-	-	-	12		6	-	-	-	-	-	-
Nov.	-	-	-	24		16	-	-	-	-	-	-
1945												
Fev	-	-	-	31	608	9	-	-	-	-	-	-
Março	-	-	-	31		10	-	-	-	-	-	-
abril	-	-	-	37		19	-	-	-	-	-	-
junho	-	-	-	40		13	-	-	-	-	-	-
nov.	-	-	-	40		23	-	-	-	-	-	-
1946												
Fev.*	-	-	-	10	655 (set.)	10	-	-	-	-	-	-
1947												
Fev.	-	-	-	-	448 (jan.)	14	-	-	-	-	-	-
Nov.	-	-	-	35		545 (dez.)	35	33	2	-	-	-
1948												
Mar.a jun.	12	-	19	31	552 (mar.)	31	31	-	-	-	15**	16***
Agosto	5	-	10	15		-	15	-	-	-	-	-
1949												
Abril a dez.****	-	-	-	28		12	-	-	-	-	-	-
1953												
Março	22	-	-	22	1.024 (dez.)	-	-	-	-	-	-	-
Set.a out.	28	-	-	28		-	-	-	-	-	-	-
1954	-	-	-	19-21		-	-	-	-	-	-	-
1955												
Maio	42	6	8	56		-	-	-	-	-	-	-
Nov.	-	-	-	41		-	-	-	-	-	-	-

* Durante o ano todo, esse número manteve-se relativamente estável, oscilando para mais ou para menos em 2 alunos.

** 8 eram terena e 7 Kaiová.

*** 8 eram Terena e 5 Kaiová.

**** Foi registrada a média de matrícula e de frequência no período.

Matrícula Geral							Séries					
Ano/mês	K	G	T	Total Matr.	Total Pop.	Frequên- -cia	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	Meni- nos	Meni- nas
1956												
Março	-	-	-	43		-	35	8	-	-	-	-
Nov.	-	-	-	34	1.152 (dez.)	-	28	6	-	-	-	-
1957****												
Março	-	-	-	46		-	29	14	3	-	-	-
Agosto	-	-	-	35		-	-	-	-	-	-	-
Nov.	14	8	12	34		-	-	-	-	-	-	-
1958	-	-	-	34	1.194	-	-	-	-	-	-	-
1959												
Março	-	-	-	23		-	-	-	-	-	-	-
Nov.	-	-	-	25		-	-	-	-	-	-	-
1960	-	-	-	20		-	-	-	-	-	-	-
1961												
Março	13	-	11	24		-	-	-	-	-	16	8
Dez.	14	5	11	30		-	22	1	2	5	-	-
1962												
Março	26	4	15	45		-	-	-	-	-	-	-
Nov.	27	4	13	44		-	-	-	-	-	-	-
1963												
Fev.	20	2	14	36	1.393	-	-	-	-	-	-	-
Dez.	19	7	17	43	(jun.)	-	-	-	-	-	-	-
1964	-	-	-	52	1.408 (mar.)	-	-	-	-	-	-	-
1965	-	-	-	54	1.463	-	-	-	-	-	-	-
1966												
Abril*****	54	11	23	88	1504 (dez.)	-	64	2	22	-	47	41
1967												
Março	24	11	14	49		-	43	3	3	-	36	13
2º. sem.				67								
1968												
Abril	-	-	-	37	1.570	-	-	-	-	-	-	-

Obs: Organizado por Renata Lourenço Giroto a partir de dados avulsos. Os traços indicam que o dado não constava do documento.

**** Foi registrado que uma escola no bororó atendia 57 alunos, mas não fora reconhecida e portanto, não constava nos relatórios mensais. Permaneceu sob os cuidados da "Missão Evangélica Caiuá".

***** Neste mês, contava-se com 4 professores, em salas multisseriadas.

3.4 PROGRAMAS DE ENSINO, CÓDIGOS CÍVICOS E RELIGIOSOS

Consta que, no mês de dezembro de 1944, foi introduzida uma classe de bordados na escola, com o objetivo de incentivar as meninas, o que prosseguiu no ano seguinte, sendo os trabalhos expostos no dia 19 de abril de 1945, na festa de comemoração do dia do Índio. Para tanto, o Posto ofereceu linhas, panos e agulhas para os bordados, bem como os moldes.

A festa em comemoração ao dia do Índio era motivo de maior participação da comunidade, sendo na escola mobilizados os maiores esforços para convencer os índios de seus benefícios. A própria idéia do direito à nacionalidade concedida aos índios era uma meta a ser perseguida, pois que eles seriam também merecedores de tal apreço pelo Estado brasileiro e suas instituições.

A escola poderia, assim, cumprir sua grande missão, de formar aquela gente para a “obra civilizadora” que a nova nacionalidade brasileira requeria: homens afeitos ao trabalho, referendando o que Roberto Cardoso de Oliveira registrara em 1956, sobre o que os fazendeiros diziam acerca do trabalho dos índios Terena: “trabalhavam bem, viviam com pouco e eram muito obedientes”. A escola poderia colaborar muito com isso para as futuras gerações. A festa do “Dia do Índio” como prática do “civismo” era embalada pelos costumes da sociedade ‘civilizada’:

Devido a viagem do agente a chamado do Chefe da I.R. 5, esta foi adiada para o dia 28 do corrente e neste dia realizou se com muito entusiasmo por parte dos índios e também do agente, tendo o posto oferecido uma vaca gorda para o churrasco, ½ bolça de farinha de trigo desfeita em pão, 8 arrobas de mandioca que cozinhamos no posto e 2 kilos de caramelos que puzemos em cartuchos e oferecemos aos alunos da escolas e mais creanças que se achavam presentes, tendo colocado os índios adultos em fila a frente da escola e as creanças com os alunos, ao outro lado formando um sime siculo astiamos a Bandeira nacional e após o asteamento o agente do posto fez esplicação sobre a data comemorada, sobre a Bandeira e o que Ela representa para com os brasileiros, sobre eles serem os legítimos brasileiros etc.após esta esplicação a auxiliar de ensino proferio um discurso sobre a Bandeira, após este o índio Marsal de Souza repetiu em Guarany ao conhecimento de todos eles sobre o mesmo assunto aludido pelo agente de posto, após este fez se a distribuição dos caramelos e então prosseguiu com o churrasco,a tarde houve um treino de fut-boll e à noite um mui animado baile no cistema civilizado compondo a orquestra de 5 violões, 1 bandulin e uma sanfona todos executados pelos próprios índios, dansaram até amanhecer o dia seguinte com exemplar armonia. (Aviso Mensal de abril, 1 maio 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Encontramos nesse documento vários ícones da “civilização” – futebol, baile ao som de violinos, “bandulin” e sanfona – documento que testemunha a “bondade” e a “eficácia” do

“poder tutelar”. É de se notar que os músicos seriam os próprios índios, demonstrando que a música é um código que, de alguma forma, os interessa, para adquirirem seu domínio.

Em vários documentos sobre a escola, há referência ao hasteamento da Bandeira Nacional, numa demonstração icônica da nacionalidade brasileira extensiva aos índios, correlacionado à prática do “civismo”. A Bandeira funcionava como um símbolo do progresso e da transformação social visível dos índios a um estado desejável de “civilidade”, atestando o sucesso dos encarregados de tal tarefa.

Contudo, há que se ponderar melhor sobre toda essa idéia de poder a que tão simplesmente se submetem. Na trilha do pensamento de Foucault (1997; 2002; 2005), deve-se perguntar menos por que se quer dominar e mais como as coisas acontecem no nível da sujeição, nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos. Enfim, entender melhor como se dá a sujeição, como ela vai se constituindo pouco a pouco, como efeitos do poder. Nessa direção, visualizamos todas essas práticas, difundidas, marcadas por “positividades” que supõem um movimento circular de produção de “saber e poder”, de modo a persuadir, a promover sua aceitação.

A presença do índio Marçal de Souza, enquanto funcionário do S.P.I., por muitos anos, que se tornaria um dos maiores líderes indígenas nas décadas seguintes, nos remete a pensar em estudos sobre o imaginário político e as formas de comunicação de massa de que nos fala Lima (1995). Mais ainda, nos incita a estudar processos de formação do Estado como tentativas de “[...] dar conta do imaginário gerado pela e para a administração” (LIMA, 1995, p.309). A formação escolar desse índio dar-se-ia na escola da “Missão”, a qual, como vimos, esteve entrelaçada ao aparelho estatal através do S.P.I., na Reserva de Dourados. Nessa direção, como nos ensina Foucault,

[...] o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina” [...] Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1997, p. 161).

A construção do indivíduo como produtor de saber e de poder, nas expressões de Foucault (1997), que alimenta e revigora o “poder disciplinar”, é pedra basilar do sistema de dominação capitalista e da própria estrutura do Estado Moderno. Nesse sentido, assistimos à combinação de estratégias múltiplas de que o aparelho institucional dispõe, não para a simples destruição da alteridade, o que de fato faz, mas para, ao mesmo tempo se apresentar como

máquina de produzir individualidades. A recompensa assentada no indivíduo, e não na sociedade como um todo, é que dissimula o caráter destrutivo de seus aparatos disciplinadores. Nessa direção da análise, o poder é algo que circula, como algo que só funciona em cadeia. Ele se exerce em rede, onde os indivíduos circulam, não somente em posição de serem submetidos a esse poder, mas também de exercê-lo. Isto cativa e seduz outros.

O bom adestramento, de que nos fala Foucault (1997), requer uma série de técnicas disciplinadoras, que inclui como já se evidenciou a vigilância permanente, que fundamenta as sanções noramalizadoras, no cerne do qual funciona um pequeno mecanismo penal. A punição não passa de um sistema duplo de gratificação e sanção, altamente operante no processo de treinamento e de correção. Os comportamentos são classificados entre “bons” e “maus”; as qualidades, as competências e as aptidões são hierarquizadas para serem recompensadas e/ou castigadas. Aos de comportamento “bom”, são auferidos espaços maiores de participação, que confere privilégios a serem demonstrados aos demais, evidenciando as suas vantagens. É disto que se vale a força do poder disciplinar, que suprime, reprime, ao mesmo tempo eleva e gratifica.

Assim é que o movimento de ação e reação em torno da educação escolar revelou-se bastante evidente na documentação manuseada. No ano de 1960, o número de alunos na escola do S. P.I. voltou a cair, ficando em torno de 20 alunos, distribuídos entre a 1^a, a 2^a e a 3^a séries. Pela primeira vez, encontramos relatórios dos conteúdos trabalhados nas várias áreas do conhecimento.⁶⁰ Contudo, aqui se evidencia que os indivíduos “[...] jamais são alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (FOUCAULT, 2002, p. 35). Esse poder também não é distribuído apenas, e isso implica em analisar com acuidade a extensão de sua reprodução através de seus intermediadores, quer sejam os mestres, quer sejam os alunos que se destacaram no aprendizado, no “bom aproveitamento” dos conteúdos escolares. São efetivamente os instrumentos de formação de poder, acúmulo e apropriação que a empresa tutelar produz e pelos quais difunde valores, “verdades”, como estratégias múltiplas de dominação.

⁶⁰ Na área de História do Brasil, os conteúdos trabalhados foram: na 1^a série: *Descobrimto do Brasil – Os selvagens - as principais datas do Brasil – a escravidão – Independência do Brasil e Proclamação da República*; na 3^a série: *Descobrimto do Brasil – Capitânicas e Governos Gerais – Os selvagens – Independência do Brasil – D. Pedro I e D. Pedro II – Duque de Caxias – Libertação dos escravos- Proclamação da República – Governo do Brasil* (Cf. Relatório educacional do 2^o. semestre de 1960 da Escola Indígena “Francisco Horta”, assinado pela auxiliar de ensino Leida Cabral Duarte em 30 de novembro de 1960. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Mf. 6., planilhas 82-90).

Os iguais eram tratados como “selvagens” pelo ensino nos livros, aulas de História, conteúdos disseminados repetidamente, de forma a serem introjetados como “verdades”. A escola que buscou neutralizar a cultura indígena funciona, segundo a lógica explicada por Foucault, como um espaço onde se produz o saber que é fonte de poder, o que, de certo modo, explica os movimentos de contraposição culturais. Contudo, há que se verificar ainda como os saberes produzidos por esse poder se irradiam, se colocam em circulação, de modo a produzir submissão, e como se dá a utilização, pelos sistemas locais, dessa sujeição. Mais ainda, quais os níveis em que isso se operou entre os indígenas.

As várias táticas utilizadas, inclusive a seleção de conteúdos, “verdades”, aqui mais uma vez entendido na concepção de Foucault (2002), como

[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação dos enunciados [...] A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” de verdade. E este regime foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo [...]. (FOUCAULT, 2002, p.14).

Na Semana da Pátria de 1963, os índios da Reserva participaram do desfile cívico de “7 de Setembro”:

Os Índios deste Posto, tomaram parte nas festividades do “Dia da Pátria”- 7 de Setembro, tendo desfilado duzentos Índios, trajados com suas indumentárias típicas dos Kaiuás, apresentando número de danças folclóricas, sendo aplaudidíssimo. O Posto cooperou dentro do possível para que o desfile estivesse á altura. Graças ao esforço empregado os Índios se distinguiram. Tendo esta administração recebido do Sr. Prefeito Municipal da cidade de Dourados um ofício agradecendo a colaboração do Posto no brilhantismo das festividades cívicas. A escola do Posto comemorou a Independência, desfilando o dia 5 de Setembro – Dia da Mocidade. Houve declamações, canto dos Hinos Pátrios e ao meio dia foi servido suculento churrasco aos alunos e seus familiares, que num ambiente cordial passaram o dia em festa. A tarde houve jogos esportivos entre os alunos. Foi abatida uma novilha para o referido churrasco conforme ordem do Sr. Chefe da I.R. 5 (Relatório das atividades desenvolvidas no P.I. “Francisco Horta”, protocolado em 30 set. Museu do Índio, Rio de Janeiro. 1963. Mf. 7, s/fg.).

Como a idéia de participação é introjetada como uma “positividade”? Pesquisas interdisciplinares, da história, da psiquiatria, talvez, possam avançar mais sobre essas questões na compreensão daquilo que Elias (1994) chamou de “processo psíquico civilizador”. Por ora, o objetivo é tão somente problematizar processos complexos de operacionalização do poder e seus efeitos nas sociedades estudadas.

No ano seguinte, foi identificado o registro das mesmas comemorações no âmbito da escola, junto aos alunos, com desfile, declamações e festa, com doces e pirulitos.

O Dia do Índio do ano de 1966 foi comemorado com uma certa diferenciação, sendo registrado o seguinte:

Foi comemorada a data do Índio com uma festinha na escola indígena. Foi feito o agrupamento de alunos em número de 65, e nesse dia visitou a escola uma Caravana de Estudantes de Curso de Filosofia da cidade de Pres. Prudente-SP, os quais assistiram uma dança típica Caiuá, ministrada pelos velhos Caiuás “Dança do Maracá”, sendo muito aplaudida. Os estudantes ofereceram alguns presentes aos Índios, assim como doces e bolachas, que a professora ofertou aos alunos. Foi lida a Mensagem enviada pela F.N.I. pela professora da Escola Indígena e cantada a canção “Parabéns” pelos alunos e presentes. Esta canção foi enviada pela F.N.I. e foi aplaudidíssima. A Rádio Clube de Dourados, esteve presente e durante o dia foi irradiada e comemorado o “Dia do Índio”. (Relatório Mensal do P.I. “Francisco Horta” abr. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7, s/fg.).

Como de costume, o dia do Índio de 1968 foi comemorado nos moldes dos anos anteriores, sendo que neste último houve apresentações culturais dos índios das três etnias na Escola Castro Alves, em Dourados, tendo sido representante da tribo dos Kaiová o índio Manoelito Pedro, dos Terena o índio Guilherme Valério e dos Guarani/Nãndeva o índio Ivo de Souza (Relatório do P.I. Francisco Horta, 25 de abril de 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro, Mf. 7, s/fg.). O mesmo relatório registrou o “sucesso” dos índios nas suas apresentações, sendo muito “aplaudidos”. Por último, receberam muitos “presentes” da escola – eis as recompensas aos “bons”, aos mais “dóceis”.

Somente no ano de 1965 foram encontradas cópias de provas realizadas pelos alunos durante o mês de junho, expondo alguns dos conteúdos trabalhados, apontando para algumas possibilidades de análise sobre os valores difundidos, as representações acerca do “processo civilizatório”. Considerando-se o exame como uma tecnologia que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, entendemos esse exame como um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir (FOUCAULT, 1997). A escola apresenta-se como um tipo de aparelho de exame que acompanha sistematicamente toda operação de ensino, quando cada aluno será avaliado, classificado e separado segundo suas virtualidades.

Entendemos ser significativo destacar alguns trechos das provas que evidenciam parte dos conteúdos trabalhados.

Na área de Matemática, os “probleminhas” apontavam para assuntos da vivência dos alunos, como por exemplo: 1) Quanto devo pagar por 3 metros de pano a Cr\$545 o metro?; 2)

Vendi 46 cachos de banana a Cr\$854 o cacho. Quanto dinheiro rendeu?; 3) Vendi 3 metros de lenha, a Cr\$1.500 o metro. Quanto rendeu-me a lenha?

Nessa área do conhecimento, a vida cotidiana ganha importância, porque será nessa realidade que terão que praticar os conhecimentos adquiridos na escola, premiados pela lógica capitalista. As respostas permitirão ao professor levantar um campo de conhecimentos sobre os seus alunos, o que dá uma nova dimensão do exame para os tempos modernos, quando este passa a ser, na escola, uma verdadeira e constante troca de saberes: “Garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração de pedagogia” (FOUCAULT, 1997, p. 156).

Na área de História, o conteúdo era: 1) Dizer a data do descobrimento do Brasil; 2) Dizer quem rezou a primeira Missa no Brasil; 3) Dizer qual é o nome do Diretor do S.P.I.; 4) Qual o nome do Chefe do I.R.5, entre outras.

Na área de Português, mantinha-se mais ou menos a seguinte estrutura de prova:

Cópia

O banho é indispensável ao asseio do corpo e a conservação da saúde. O banho diário constitui uma necessidade. As pessoas que tomam banho todos os dias se vêm dispostas para o trabalho causando boa impressão com os quais convivem. O banho com água e sabão conserva a saúde e a limpeza. Banho todo dia dá saúde e alegria.

Ditado

O alcoolismo envenena além de causar grandes males ao corpo, deformando o caráter, transforma o indivíduo num ser inútil. O alcoolismo ou embriaguês resulta do uso constante do álcool. Ele envenena o sangue, ataca o fígado, o estômago e o sistema nervoso, provoca convulsão, paralisias, insônias, pesadelos, alucinações, leva o viciado a loucura.

Caligrafia

O trabalho enriquece, mas a preguiça empobrece [Várias vezes repetia-se a mesma frase – de oito a 10 vezes].

Eis outras provas com cópias, ditados e caligrafia:

Cópia

Criação de gado

Em minha viagem pela região centro oeste tive o ensejo de visitar as fazendas de criação de gado e a forma de trabalho dominante em toda a porção meridional da região desde o sul de Goiás até o pantanal com Mato Grosso. Basta dizer que há nessa região cerca de 8 milhões de cabeça de gado!

Que coisa titio, exclamou Luisinho muito admirado.

Realmente meu filho, estive numa grande fazenda no pantanal onde pude observar a atividade criadora de gado.

Ditado – gramática

Ali está minha casinha.

Veja como é bonita!

Na frente está o jardim.

Atrás existe um lindo pomar.
 As borboletas estão sempre no jardim por causa das flores.
 Os passarinhos preferem o pomar onde há frutas muito gostosas
 Minha casa é pequena e modesta mas é o meu lar
 Para mim vale mais do que um palácio.
 Caligrafia
 Deus me guia a felicidade. [repetia-se várias vezes a mesma frase]
 (Posto Indígena Francisco Horta, junho de 1965 – várias provas. jun. 1965.
 Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 7).

No ano de 1966, também encontramos algumas provas com conteúdos semelhantes:

Português – 1º. B.
 Ditado
 No jardim de minha casa há muitas flores. São lindas, sei o nome de todas
 Rosas, cravos, jasmims, açucenas, dalias, cridélias, violetas e miosótis
 No quintal há diversas árvores
 Que dão frutas, como mangueiras, goiabeiras, laranjeiras e jaqueiras
 As plantas são muito úteis. Elas nos dão perfume, sombra.

A beleza sofre um deslocamento de eixo, parâmetro de uma nova “verdade” que nega os referenciais da cultura indígena e promove o seu desenraizamento. É um trabalho que exige paciência, constância, obstinação.

Cópia
 Jejum
 Quem está em jejum isto é, quem não se alimenta pela manhã, torna-se fraco para os trabalhos do dia. Os alimentos podem ser de origem animal, como a carne, o leite e as aves; de origem vegetal, como os legumes, as verduras e as frutas; e de origem mineral, como o sal de cozinha, com que temperamos as comidas. Sem alimentação não há vida. Quem sabe alimentar-se tem saúde e vontade de trabalhar. Quem se alimenta mal, perde as forças, fica doente, impossibilitado de trabalhar (Escola “Francisco Ibiapina”, várias provas, 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90).

É irrefutável a preocupação com a disciplina ao trabalho, reforçando todas as teses sobre o processo global de educação escolar para o indígena, realizado pelo aparelho de Estado para processar a política indigenista oficial. Outro aspecto a se destacar é que, além da introdução abrupta e impositiva de novos hábitos alimentares, de higiene, entre outros, era habitual transferir a culpa para os próprios índios por sua “incapacidade” de se cuidar adequadamente, criando eles próprios as condições para a doença e a “inapetência” ao trabalho, largamente difundida como “verdade”. Os costumes alimentares, a falta dos novos produtos necessários para o asseio do corpo, bem como a falta de alimentos promovidos pelo

próprio sistema de aldeamento compulsório e ultrajante, eram aí ignorados. A culpa sempre foi um desdobramento natural destas “verdades” inculcadas de modo peculiar.

É muito forte o aparato ideológico contido em todos os conteúdos das provas. E serão todos os elementos do poder disciplinar juntos – vigilância, sanções normalizadoras, exames que, na sua repetição, intentam um “adestramento” dos costumes. Nesse espaço recortado, imóvel, a cada um se pretende um lugar, mas desde que não se movimente, com o risco da punição. A inspeção escolar funciona constantemente através de um olhar atento e perspicaz presente em toda a parte, classificando e hierarquizando as crianças que melhor se deixam “adestrar”, tornando-se dóceis ao controle da ordem que se intenta instituir. O poder disciplinar assim se caracteriza, com tática suficiente para individualizar os excluídos, mas desde que seja para marcar devidamente os que deverão ser mais excluídos. Os relatórios e diários registram permanentemente todos os passos – “progressos” ou “incapacidades” de cada um, nomeado e marcado individualmente. A qualificação dos comportamentos e dos desempenhos é avaliada a partir, basicamente, de dois valores opostos – do “bem” e do “mal”. E nesse sentido, todo o comportamento é analisado no campo das boas e das más notas. Disso resulta uma “contabilidade penal” posta em prática cotidianamente, quando se permite fazer o balanço do rendimento de cada um. A vigilância se apresenta, pois, como técnica indispensável do exercício de educação escolar. A tudo isso, podemos chamar de sistema panóptico, que a tudo pode ver sem ser visto, num aparato cujos mecanismos produzem uma relação onde os indivíduos se aprisionam. Os olhares analíticos avolumam-se diante do poder que provocam e é nesse sentido que, de uma relação fictícia de poder, nasce uma sujeição real ao costume da aplicação, do aprender mais e melhor. Um aumento de saber acaba por se estabelecer em todas as frentes do poder.

Aos que são considerados merecedores de recompensas, essas lhes serão aplicadas com todos os louvores. Era nesse contexto de premiação que alguns alunos eram enviados ou para a Missão Evangélica Caiuá, para cursos de técnicas agrícolas, ou enviados por esta ou pelo próprio S.P.I. para se “desenvolverem mais” em outros centros de formação. Um exemplo disso foi o aluno Raul Nunes, que, na década de 1960, fora enviado para a Escola Agrícola de Presidente Prudente, onde permaneceu por 2 anos e meio. Ali aprenderia a plantar verduras, cuidar da plantação, colher e preparar com a ajuda do “branco”. Quando retornou, “tocou” no seu lote, dentro da Reserva, a horticultura, em 3 hectares, com mais 15 pessoas. Ali produziu tomate durante uns 3 anos, dirigido por um engenheiro na época (Entrevista realizada na sua casa, na Reserva de Dourados, mas não gravada, por condições do Sr. Raul, 15 set. 2006).

Essa entrevista nos foi bastante ilustrativa quanto ao caráter da escola enquanto espaço de construção de saber e poder. Durante toda a entrevista, o Sr. Raul Nunes realçou o orgulho de ter sido ele quem de fato “dirigiu” a plantação e de ter sob seu encargo 15 pessoas, de quem tinha o apreço e admiração. O engenheiro “só acompanhava os trabalhos”. As “recompensas” por freqüentar a escola e de se “esforçar” para ser um “bom” aluno, assim se mostravam para muitos outros como força irradiadora das “vantagens” de ser obediente e aplicado.

O mesmo aconteceria com o líder Marçal de Souza, enviado para vários centros de formação missionária, aparentemente como prêmio pelas suas “virtudes”, mas primordialmente para reproduzir os ideários da ordem cristã e capitalista. E será neste processo que se conhecerão algumas contradições e ambigüidades fomentadas pelo sistema educacional. De controlados, passam a ser controladores, em favor de si e da própria comunidade, em muitos momentos.

Desde a chegada das novas frentes de colonização que se percebe certa ambigüidade na relação que os índios mantêm, especialmente com a Igreja e a escola, marcada ao mesmo tempo por conflitos e simbiose. Na medida em que recebem os bens culturais externos, de maneira consciente ou inconsciente passam a interpretar e adaptar as idéias e as práticas difundidas segundo uma lógica própria.

Contudo, não se podem negligenciar as iniquidades processadas em âmbito local através de mecanismos múltiplos e sutis dispositivos disciplinares que mascaram o seu resultado catastrófico, o de submeter essas populações a uma situação de dependência e vulnerabilidade social. De modo contraditório, o poder, aqui entendido como luta, relação de força, que se exerce, se disputa, e a escola, enquanto espaço de construção do indivíduo que produz saber e poder continuamente, permitiram o surgimento de algumas forças favoráveis a essas sociedades, como, por exemplo, a formação de novas lideranças, capazes de se contraporem aos novos mecanismos mais sutis de dominação. Mas essa ação, como o próprio sistema, produz individualidades, “positividades” no âmbito do indivíduo e não da coletividade de modo abrangente.

3.5 O *SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS* (SIL)⁶¹ NA RESERVA DE DOURADOS

O *Summer Institute of Linguistics* (SIL) é uma instituição com sede nos Estados Unidos, que reúne lingüistas para o estudo, fundamentalmente, das línguas indígenas. O seu trabalho no Brasil teve início em 1956, a convite do Museu Nacional/Universidade do Brasil. Em 1957, iniciou os trabalhos junto aos índios Kaiová, no sul de Mato Grosso. O Convênio com o respectivo Museu seria firmado em 1959. Em 1962, sua vinculação estender-se-ia para a Universidade de Brasília, onde seus lingüistas ministraram cursos e participaram da Criação do Centro de Estudos de Culturas e Línguas Indígenas (CECLI) (BRITO, 1995, p. 34-35).

Os objetivos iniciais do SIL em pesquisar as línguas indígenas logo se estenderiam para outros propósitos, como atesta Brito (1995), reportando-se aos seus estatutos, que aqui achamos oportuno reproduzir:

1) realização de estudos de análise e comparação das línguas indígenas e sua redução á forma escrita; 2) tradução para estas línguas livros de moral e cívico, inclusive porções bíblicas; 3) promoções no interesse da ciência lingüística e por estudos de investigação científica de outros aspectos da vida das tribos indígenas; 4) desenvolvimento de programas de educação e assistência social, em cooperação com instituições governamentais ou científicas com o propósito de proporcionar ao indígena melhores condições de vida. (SIL, *apud* Brito, 1995, p. 36).

Nesse contexto, o SIL projeta-se na área educacional, associando trabalho missionário e pesquisas lingüísticas, ou, mais precisamente, passa a atuar no campo da lingüística aplicada à educação. Tratava-se de uma instituição vinculada às Igrejas protestantes, especialmente à Batista e, depois, à Presbiteriana.

Esses educadores/ missionários utilizariam a língua materna para a alfabetização de alunos indígenas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem em segunda língua, ou seja, o aprendizado em língua materna servia como ponte para o ensino do português, com todos os valores culturais brasileiros. O objetivo primordial visava, pois, a integração/incorporação dos

⁶¹ Não temos como objetivo aprofundar a discussão sobre essa Instituição, mas tão somente contextualizar o cenário em que se desenhou a educação escolar na Reserva de Dourados e Panambizinho, que registrou a vinda de missionários para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas ocupadas por Kaiovás, no sul de MT. O contexto sociopolítico que propiciou a parceria do S.P.I. com essa Instituição é reflexo do entrelaçamento entre o Governo Brasileiro/SIL e as políticas educacionais do período. Ver mais detalhadamente CUNHA, L.O.P. *A política Indigenista Brasileira*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 1990; FERREIRA NETO, W. *Os índios e a alfabetização: Aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 1994.

índios à sociedade nacional, através do programa de educação indígena bilíngüe-bicultural. Outro elemento fundamental era possibilitar a aprendizagem, voltada para o ensino religioso e a leitura da Bíblia (BRITO, 1995, p. 38).

Esse programa, mais bem elaborado nas décadas seguintes, requeria uma série de procedimentos que ia desde o conhecimento e elaboração da grafia na língua indígena ao treinamento de monitores indígenas para o desenvolvimento do programa “[...] capazes de auxiliar seus alunos na transição entre as duas culturas – cultura da tribo e da ‘sociedade brasileira’” (BRITO, 1995, p. 41).

Nesse sentido, a formação do monitor indígena constituía-se no elemento chave para o sucesso do programa, que tinha como objetivo a eliminação da barreira lingüística. Tratou-se de um modelo de educação tecnicista, em que o monitor indígena “[...] se torna prisioneiro da variante lingüística” (BRITO, 1995, p. 44). Os lingüistas do SIL constroem um modelo de educação em que o professor é relegado a uma condição de simples executor das tarefas estabelecidas pelo Instituto, que teria as condições técnicas, com suporte supostamente científico, para estabelecer as bases de sua operacionalização.

A proposta buscava contrapor-se à do ensino tradicional que, segundo o SIL e as instituições brasileiras parceiras do seu trabalho, estava assentado no monolingüismo e atrasava, ou mesmo impossibilitava, a alfabetização de crianças indígenas e sua incorporação à sociedade nacional.

As propostas educacionais do SIL

[...] convergiam para a transformação do índio no sentido de igualar-se aos padrões culturais conhecidos, quais sejam os de cidadãos brasileiros e letrados. A idéia de que um ‘povo ágrafo’ é um povo que está na marcha do desenvolvimento para tornar-se alfabetizado complementava as idéias de integração na sociedade nacional e de sua contribuição para ela, como brasileiro, identidade que se superporia à sua própria. (FERREIRA NETTO, 1994, p. 79-80).

Embora as propostas do SIL indicassem a preservação da diferença, pressupunham, ao mesmo tempo, a transformação dos costumes.

No início da década de 1960,⁶² esteve na Reserva de Dourados o casal de lingüistas John Taylor e Audrey Taylor, do *Summer Institute of Linguistics*, recomendados pelo Diretor do Museu Nacional, a fim de realizar pesquisas junto aos índios “Caiuá”. Apesar de não termos acessado nenhum relatório referente aos trabalhos realizados, em 2004 tivemos a

⁶² A autorização para a realização da referida pesquisa está datada de 6 de outubro de 1960. (Cf. Autorização n. 24. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82-90).

oportunidade de entrevistar a Sra. Audrey Taylor, em visita à “Missão Evangélica Caiuá”. Segundo seu depoimento, ela permaneceu morando junto aos índios Kaiová, na área do Bororó, no período de 1961 a 1965, e tinha muitos motivos para esse trabalho:

[...] mas eu acho que o principal foi que nós queríamos compartilhar o que nós tínhamos achado em nossa vida, coisa mais importante que foi, foi a fé em Jesus quem nos recitava toda hora e a gente pensava nos índios que tinha uma vida assim, sempre mudando por causa das pressões de fora, e nós achávamos que uma coisa que durava, uma coisa como a crença de Jesus [...] mas fora disso, nós queríamos compreender muito bem a cultura e a língua deles, apreciar, uma coisa, para essa coisa não ser perdida, né, porque essas coisas muitas vezes se perdem nesse mundo que nós estamos agora [...] então, a gente queria analisar a língua e deixar uma descrição científica da língua, e depois aprender sobre a cultura deles e deixar escrito para os arquivos assim do país, aquilo que é uma coisa muito graciosa, essas línguas, essas culturas, então foi isso a motivação que me trouxe aqui, realmente (TAYLOR, entrevista, 25 nov. 2003).

Todo o trabalho de pesquisa do casal Taylor envolveu um convívio permanente que lhes permitiu registros diários dos costumes dos Kaiová. Contudo, esse material ainda não se encontra preparado para se tornar público.

As reminiscências de sua memória coincidem com outros relatos sobre o modo de vida dos Kaiová. A Sra. Taylor relatou que, no período em que viveu entre os indígenas, a paisagem da Reserva de Dourados era de mato fechado, sendo que as casas ficavam dispersas, espaçadas umas das outras. O contato para o conhecimento da língua acontecia logo pelo início da manhã, a partir das 5 horas, uma vez que, segundo ela, o dia era controlado pelo sol, e era quando os Kaiová se aproximavam da choupana onde ela morava com o marido e um filho.

Em relação ao seu trabalho de escrita da língua Kaiová, ela relatou o seguinte:

[...] comecei com as cartilhas que já tinha publicado, aliás, cartilhas provisórias, porque no início a gente estava só tentando. Então foi um grupo de meninos e meninas adolescentes e até menores que vinham diariamente, às vezes chegavam com outras pessoas na hora que a gente estava ensinando, mas tudo bem, eles entenderam e sentaram lá para ouvir [...] nós tínhamos duas horas e meia a três horas de estudo pela manhã, mas também saiam um pouco para brincar [...] (TAYLOR, entrevista, 25 nov. 2003).

Questionada como é que se comunicavam, ela esclareceu que “[...] eles só falavam na língua deles [...], eles nunca falavam com a gente em português, eu acho que eles não sabiam que a gente falava português realmente, e nós queríamos assim [...]” (entrevista, 25 nov. 2003).

Conforme confessou a esta pesquisadora, o que mais a impressionou junto aos Kaiová foi:

[...] uma coisa que é muito importante para eles também é para compartilhar as coisas com os outros. Acho muito lindo isso, eles compartilhavam com a gente [...] fazia mel, todas essas coisas e a gente também compartilhava com eles [...] E também eles conhecem muito a natureza e gasta o tempo olhando, o meu marido sabia tudo a respeito dos pássaros, até ele fez um papel muito interessante sobre os pássaros na cultura deles, deve sair na, como se diz, na Internet, um dia desses daqui. Foi traduzido também em português. Mas então, eles podiam sentar lá, falar sobre a natureza e contar tudo sobre os pássaros, tudo isso eu acho uma coisa muito importante na vida, não é de correr para lá, para cá a vida toda, não, querendo ganhar dinheiro, mas é para apreciar a natureza ao nosso redor, isso eu achei lindo. (TAYLOR, entrevista, 25 nov. 2003).

O casal Taylor pertencia à Igreja Batista e enxergava o trabalho que realizava como uma missão de compartilhamento da vida e da idéia de que era preciso difundir a palavra de Deus na língua daqueles índios. Contudo, em sua entrevista, a Sra. Taylor evidencia não ter sido essa a sua maior contribuição, porque “conheceu os deuses Kaiová”. Durante a convivência, aprendeu que eles estavam em todos os lugares e que era preciso não ofendê-los nunca. Poder-se-ia entender tais representações como a busca pelas similaridades que, de alguma forma, permitem uma aproximação com o Outro.

Contudo, é perceptível a existência de elementos contraditórios. Em seu relato, ela expressa o quanto admira o “modo de ser” dos Kaiová, que incita a idéia de “pureza”, um modo peculiar de lidarem com a natureza, de se relacionarem com os bichos, especialmente com os “pássaros”, segundo a Sra. Taylor. O que nos declarou ter-lhe impressionado fortemente foi a relação que mantinham com os “mortos”. A fala era “sempre baixa”, para não perturbar os “espíritos” deles, que se encontravam por toda a parte. Outro fator de “admiração” residia na língua, que, segundo ela, era de uma “riqueza” inestimável, devendo ser conhecida e registrada. Contudo, não podemos prescindir de uma análise mais acurada desses encontros culturais; não somente sobre as possibilidades de circularidade das culturas, mas também das imposições, mesmo que sob ares de pacifismo e de harmonia. É notória a compreensão do Outro como extensão de si mesmo. Porém, ao investigarmos a visão dos indígenas sobre esses encontros, pudemos notar a existência de elementos que colocam em outros parâmetros o mesmo contato, pois para eles é evidente a consciência histórica de que estão de algum modo interagindo, sendo a iniciativa das trocas um produto de suas próprias

ações ou de sua vontade. É o que podemos detectar de alguns trechos da entrevista do cacique Getúlio, no capítulo IV.

O mesmo acontece com relação ao processo de aquisição da escrita. Para ela, acontece como um meio de “defendê-los” na relação com a sociedade envolvente, como evidenciou claramente:

[...] nós queremos em primeiro lugar que possam ser mais valorizados, então por isso eles precisavam de ler, fazer matemática, para quando eles fossem na cidade eles possam saber o que está se passando e erguer a cabeça mesmo [...] antes eles ficaram lá no fim do poço [...] então a gente queria que eles se valorizem e também um dia eles possam fazer qualquer coisa que outra pessoa também pode fazer, qualquer outro ser humano pode fazer, esse é o alvo mesmo, eles iguais aos outros, e não lá no fim do poço, no fim da escada [...] (TAYLOR, entrevista, 25 nov. 2003).

Para nós, esse trecho da entrevista é bastante revelador quanto à ambigüidade da “missão” do casal Taylor. De um lado, os princípios humanísticos são muito claros e, somados às declarações anteriores, observamos a admiração, o sentimento e a representação idílica do índio enquanto ser bom e “puro”. De outro lado, é manifesta a idéia de que o parâmetro de igualdade e de equivalência de capacidade se dá a partir do mundo de fora, do exterior, como se para serem suficientemente humanos tivessem que ser “iguais” aos não-indígenas.

Nas representações e nas práticas, por mais que elas se revistam de “boa intenção”, o paralelo de humanidade está associado a uma representação de sociedade não-indígena com parâmetros sociais fincados em valores ocidentais e “civilizados”, de visível superioridade. A escola entendida assim é, de um lado, imposição e, de outro, uma necessidade oriunda do contato. O domínio da escrita aparece como fundamental para a defesa da vida de um indivíduo que se perde na profusão de códigos desconhecidos. Para tanto, a escola, ou, de alguma forma o domínio da escrita, se apresentava, tanto como possibilidade de trânsito, como instrumento eficiente de conversão religiosa e ou/ cultural.

É bastante revelador o relato da Sra. Taylor, quando questionada mais uma vez sobre o que pensava sobre a educação escolar para o indígena, e o que esse conhecimento das letras proporcionava naquele momento para eles:

Bom, eles podiam ir até a cidade e ler as coisas que precisavam ler, por exemplo, nome de uma loja, aonde eles precisavam ler quando precisavam pegar um ônibus, podia ler também, aonde ia. Mas fora disso, comprava remédio, ou pegava remédio daqui da Missão que tem bula, cada remédio tem bula, precisa ler, poder ler a bula, né, para se defender. Uma vez um

índio veio do Panambizinho, aqui, no hospital. Mas sabe como é, o índio vai lá e diz – dá pra mim remédio para os olhos, traz para mim remédio para isso, para aquilo. Então, ele encarregado de tudo isso veio até aqui e ele pegou o remédio para os olhos, remédio para [...] micose e também para gripe, não sei, mas um monte de remédio [...]. Foi tudo explicado para ele, mas quando ele chegou lá, ele não se lembrou direito, trocou, mas foi uma coisa muito triste, porque ele deu para uma pessoa que tinha problema nos olhos aqueles remédio para o pé [...]. Então, pingou e o homem ficou cego [...]. Tá vendo, porque ninguém podia ler a bula, nenhum nome, a gente quer protegê-los dessas coisas, porque através da leitura tudo isso não ia acontecer. (TAYLOR, entrevista, 25 nov. 2003).

As propostas iniciais do SIL, de fato, tinham como objetivo uma atuação de caráter científico. Para tanto, desenvolviam-se pesquisas lingüísticas entre vários povos indígenas. Assim, o que se pensava era que, por meio de um conhecimento lingüístico, seria possível suprir as deficiências do S.P.I., no que dizia “[...] respeito à desqualificação de seu quadro técnico” (FERREIRA NETTO, 1994, p. 72).

O primeiro acordo previa a alfabetização em idiomas indígenas. A elaboração das cartilhas seria bilíngüe (língua indígena/ língua portuguesa). Uma vez concluída a alfabetização, processada em um ano e meio, os alunos estariam aptos para a aprendizagem de uma segunda língua, no caso, o português. Foi nesse terreno que a proposta do SIL se diferenciou da escola tradicional, com o reconhecimento da necessidade do uso das línguas maternas na alfabetização dos indígenas. Era previsto o treinamento de pessoal em bases científicas. No entanto, o uso da língua materna não era um fim em si mesmo. O mesmo objetivo central permanecia, ou seja, incorporar os índios à sociedade nacional. O uso da língua materna significava a ponte para o domínio da língua nacional e, conseqüentemente, para a introdução dos valores culturais cristãos.

Em 1967, foi extinto o S.P.I. e a criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com a qual a “Missão Evangélica Caiuá” renovou os acordos de cooperação técnica. O trabalho continuou, mais uma vez, a ser desenvolvido pelos missionários, e os objetivos de estudar e analisar as línguas indígenas ficaram vinculados à tradução da Bíblia. O trabalho do SIL, que a princípio se restringia à ação missionária e aos estudos lingüísticos, intensificou-se junto à educação escolar, principalmente a partir dos anos 1970, com o apoio e/ou a participação da FUNAI (BRITO, 1995, p. 34-37).

3.6 A ATUAÇÃO DO SIL NA ÁREA DO PANAMBIZINHO NA VISÃO DOS PRÓPRIOS ÍNDIOS

Até fins da década de 50, não encontramos qualquer menção à educação escolar nos documentos manuseados junto aos índios Kaiová do Panambi/Panambizinho.. A partir de fontes orais, e do resultado de pesquisa na área da lingüística, elaborado por uma missionária do S.I.L., é que vamos encontrar a comprovação do contato dos índios ali residentes com a cultura escrita, de forma sistemática.

Consta no M/M 333 de 11 de maio de 1957, a apresentação dos lingüistas Dale Ketzman, Loraine Bridgeman e Carolyn Bornan, procedentes de Oklahoma, E.U.A, para realizar tarefas de pesquisas das línguas faladas na região sul do então estado de Mato Grosso, especialmente junto aos Kaiová da Reserva de Dourados e em toda a jurisdição do Posto Francisco Horta. O referido memorando foi assinado pelo Chefe da I.R. n. 5, Sr. Érico Sampaio, sendo a apresentação recomendada pelo Sr. Chefe da S. E. e pelo Sr. Darcy Ribeiro. Não encontramos nenhum relatório sobre as possíveis pesquisas realizadas. Contudo, sabemos de sua existência, porque foram pesquisas realizadas para obtenção de títulos de pós-graduação nos E.U.A pela lingüista Loraine Bridgeman. Até o final do ano de 2005, ela residia na Missão Evangélica Caiuá. Trata-se de uma senhora com idade bastante avançada, que, em fins do ano de 2005, voltou definitivamente para os E.U.A. Quando questionamos D. Loraine, numa conversa informal, sobre a experiência que manteve com os índios do Panambizinho, ela alegou que sua memória se mostrava falha e os dados fornecidos oralmente eram pouco confiáveis. De qualquer forma, a sua presença junto àqueles índios aconteceu a partir do ano de 1957, continuando durante toda a década de 1960, por períodos intermitentes.

Segundo a Sra. Audrey Taylor, sua vinda para a Missão Evangélica Caiuá, para trabalhar com os Kaiová, teria ocorrido a partir de contatos com a Sra. Loraine, mais conhecida por Lorena entre os índios e os missionários. Teria sido em razão do adoecimento desta que o casal Taylor veio para cá substituí-la, com o consentimento da Sra. Lóide Bonfim, então responsável pela Missão Caiuá em Dourados, e que também investigava a língua Kaiová, a qual, aliás, já dominava. Enquanto o casal Taylor estabeleceu-se na Reserva de Dourados, a Sra. Lorena acabou concentrando seus estudos junto aos índios do Panambi, mais precisamente do Panambizinho hoje.

Para o desenvolvimento da pesquisa lingüística, é registrado um esforço dos missionários protestantes que passaram por essa região na convivência com os Guarani, pois somente através dessa convivência seria possível o conhecimento da língua. O contato era

sempre feito em clima de muita cordialidade, sem o que se inviabilizaria qualquer pesquisa. Segundo dona Lorena, em conversas informal, ela nunca ensinou os índios do Panambizinho a ler e a escrever. Ela se reunia diariamente com vários integrantes da comunidade para conversar, num permanente exercício da lingüística, para identificar os sons e processar um registro escrito da língua Guarani/Kaiová. Contudo, as imagens desses encontros misturam-se na memória de alguns Kaiová por nós entrevistados.

Numa das entrevistas, juntou-se um grupo de pessoas de uma mesma família para relembrar o período⁶³ em que mantiveram contato com a Dona Lorena; segundo eles, tratava-se também de um primeiro contato com a escrita, o que de alguma forma os assustava muito. Segundo um dos componentes da roda, Sr. Toro: “A aula não era só debaixo do sapé, era em todo lugar, sentava, perguntava, andava no meio das famílias. Se alguém era interessado, chegava com a criança e também sentava...”. De acordo com a tradução da professora Valdelice, ele disse que [...] viu papéis, lápis pela primeira vez, só que não pegou, só olhou [...] (CAPILÉ, A, *et al.*, entrevista coletiva, Dourados/Panambizinho, fev. 2005).

Durante a entrevista, sempre era evidenciado o fato de eles viverem num espaço que só tinha matas; era também costume de dona Lorena ensinar numa Casa Grande (Oguassú). Ali se sentavam mais ou menos 7 pessoas e se tomava chimarrão e/ou Chicha enquanto se conversava, pois a missionária só falava com eles na língua Guarani, embora, inicialmente, na condição de aprendiz.

Os dados coletados nessa entrevista coincidem com as informações da pesquisadora. Embora ela não os ensinasse a escrever e a ler, ela ia soletrando com eles as palavras e, na medida em que escrevia, ia mostrando para os que ali se encontravam. Uma das entrevistadas, dona Arda, evidenciou que: “Ela ouvia a nossa fala e escrevia e mostrava as letras para nós”. Lembrou ainda algumas dessas palavras: “Ela deu que quando o fogo (*tata*) se apagou e quando o coelho pulou (*opopo*) Ela começou a ensinar de acordo com o que a gente falava [...]. *TATA OPAMA* (o fogo apagou); *TAPITI OPOPO* (o coelho pula); *AVATI TY* (o milharal) (entrevista, fev. 2005).

O Sr. Toro, quando questionado se ele pegava no lápis, ele confirmou que não, “[...] porque ela não dava para nós, só na palavra. Perguntava de qualquer coisa, mas material de

⁶³ A entrevistada seria a dona Arda e família (fev. 2005), mas logo se juntaram o filho, nora, genro, de forma que os assuntos por vezes se misturavam. Levamos uma colaboradora, a professora da escola, Valdelice Verón, para intermediar a conversa e processar a entrevista na língua guarani, num trabalho de tradução simultânea. Ocorre que a transcrição também processada por essa professora, na língua Guarani e no português, pode ter sofrido algumas alterações de sentido, o que para nós poderia até comprometer a validade da entrevista. Mas, pelo conteúdo coincidente com outras entrevistas, é possível utilizarmos esta como fonte documental, na perspectiva de fato e, principalmente, de representação desse contato com a pesquisadora e com o universo da escrita e da leitura.

escolar não dava. E ela assinava no papel dela [...] não pegava lápis, ela escrevia quando falava pra gente pronunciar” (entrevista coletiva, fev. 2005).

Ele disse que, quando ia embora, pegava no carvão e começava a tentar desenhar e a escrever no chão, mas não sabia se escrevia, “[...] porque não era um menino inteligente naquela época” (entrevista coletiva, fev. 2005). No grupo, ficou evidente o respeito e a grande consideração pela Sra. Lorena, porque “ela vivia” com eles, do “jeito” deles, também numa casa de sapé, e comia o que eles comiam. Essa aproximação tinha um sentido forte para eles, pois, naquela época, eram rechaçados de suas terras e rejeitados pelos colonos recém-chegados e pela sociedade em geral, vistos como empecilho por todos os agentes do progresso. Ainda segundo Toro Pirú,

[...] para nós crianças naquela época era nova o caderno, lápis e Jarí Lorena chegava de casa em casa e conversava em Kaiová, ela ouvia e pedia para eu repetir em Kaiová e depois ela escrevia e mostrava como se podia ler. Às vezes eu sentia medo, porém a Lorena fazia a gente ficar feliz, ela escrevia as palavras em oxuka va’ee ore vy há ondonhe’e Kaiová e mostrava para nós. (Entrevista coletiva, fev. 2005).

Os pesquisadores do SIL que por aqui passaram tinham um método bastante persuasivo e de grande aceitação, porque, para o Guarani, de maneira geral, a palavra, imbuída de religiosidade e significado místico, consiste no símbolo maior das relações sociais. Para todos os entrevistados, o fato de a pesquisadora buscar o domínio da língua Guarani/Kaiová era um motivo de honra e de prestígio para a comunidade. Com o passar do tempo, essa palavra do não-índio foi sendo gradativamente desacreditada, mas ainda consiste no cerne do diálogo, como em qualquer sociedade, mas nesta assume uma significação de proporções ainda maiores, em razão do seu caráter místico-religioso e por se tratar de uma sociedade de cultura oral. Valores e crenças, regras de comportamento, alianças, transações de toda natureza, enfim, todos os códigos culturais e sociais são transmitidos oralmente e, nesse sentido, a palavra memorizada constitui-se no documento registrado maior. Talvez por isso mesmo, tudo deve ser dialogado em grupo, não só para uma melhor compreensão do que é conversado, mas para se atuar como testemunha dessa compreensão.

A dona Arda salientou, com bastante ênfase, o fato de que “Jarí Lorena falava a nossa língua, por isso que as crianças não tinham medo dela” (entrevista coletiva, fev. 2005).

Esse contato com a escrita, para dona Arda e seu filho, era algo novo, que causava, ao mesmo tempo, espanto, medo, desconfianças e também muita curiosidade, pois todas as agruras vivenciadas por eles no processo de expulsão de suas terras advinham de leis

registradas em papéis, nada compreensíveis para a grande maioria da comunidade. Sabiam que o papel poderia trazer algo muito perigoso, mas a relação amistosa que adveio desse contato com a pesquisadora despertou interesse na comunidade e em algumas crianças. De seu lado, os líderes já se apercebiam da necessidade de dominar os códigos da sociedade não-indígena, e por isso estimulavam o contato com a escrita. Mesmo que sutilmente, como é próprio do Guarani, buscavam também manter essa relação amistosa, uma vez que tinham interesse no domínio dessas habilidades – da leitura e da escrita, para, minimamente, se defenderem. Na memória dos que foram entrevistados, a figura do cacique na época, a que eles chamam de *Pa'i Chiquito*, tivera uma grande importância no sentido de estimular a escolarização deles. Desde o início, o cacique procurou recepcionar a pesquisadora, ajudando na aproximação com a comunidade, porque entendia ser uma estratégia de defesa o domínio da escrita. Desde muito antes, estava sedimentada a idéia de que as determinações que lhes eram desfavoráveis, as novas leis a que eles tinham que se sujeitar passavam, invariavelmente, pelo papel e, por isso, tinham muita apreensão do que dele poderia advir.”

É fundamental enfatizar esse medo, associado à perda da terra e à violência por eles vivenciada, como tratado brevemente no capítulo II. A expulsão de suas terras era sempre justificada pelo fato de não terem nenhum documento que comprovasse a sua posse. O direito transposto para um simples papel, numa sociedade absolutamente ágrafa, que tinha na palavra o documento legítimo do direito, foi algo aterrador para estas populações. Afinal, foi através do papel que o esbulho foi praticado e os levou ao desterro. Assim, o papel, a escrita, surgia para eles como inimigo que, ao mesmo tempo em que deveria ser combatido, deveria ser conhecido e dominado como fundamental para sua defesa. A lógica “conhecer para se defender” é uma prática utilizada por todas as sociedades.

É bastante ilustrativa a fala de Toro Pirú neste sentido, onde medo, curiosidade e fascínio se misturam:

Antigamente nós tínhamos medo de muita coisa, às vezes, quase que pedi uma folha de papel para Lorena mas eu tinha vergonha e medo. Mesmo assim eu ia atrás dela para ver ela escrever. Mas o que mais chamou a atenção foi quando ela escreveu a palavra Y (água). Aquela palavra nunca mais esqueci. Quando eu ia no caminho escrevia Y, na casa grande escrevia Y, com os amigos escrevia Y e assim onde eu ia escrevia para os colegas a palavra Y, (Entrevista coletiva, fev. 2005).

Essas lembranças que retratam as sensações vivenciadas a partir do contato com o universo da escrita foram reafirmadas por outros entrevistados, de maneira um tanto espontânea, em meio ao ritmo da conversa processada no coletivo, entre vários informantes,

na casa de D. Arda, no Panambizinho. O fio da memória, na medida em que era estimulado por nós e pela nossa tradutora, ia evidenciando uma experiência coletiva, vivenciada por apenas alguns membros daquela comunidade, mas que produzira uma forte representação junto aos demais, com a incorporação de muitos elementos da imaginação. É na fusão entre experiência e imaginação que a representação é formulada.

Segundo D. Gina Capilé, o medo do papel também foi para ela algo marcante. Neta de Pa'i Chiquito, ela lembra que, num primeiro momento, ele também se perguntava sobre a razão da escrita, do por que e para que ensinar. A desconfiança sempre permeou a relação desses índios com os “colonos”, que se baseavam no papel escrito para reivindicar direitos e negar os dos índios. Também para ela, a estranheza do papel, do lápis e da borracha foi algo bastante presente. Aos risos, Valdelice Veron, a nossa tradutora, disse que Dona Gina, quando pegou o lápis pela primeira vez, não tinha idéia para que servia, mordida a borracha, pois não sabia se era de comer, mas ao mesmo tempo

[...] quando ela pegou no papel pela primeira vez foi uma emoção para ela e um medo muito forte também. O Paulito e o Pa'i Chiquito foram as primeiras pessoas que incentivou [...] Era um medo que sentíamos mas a curiosidade também de escrever, de entender era grande. A primeira letra que eu escrevi foi o O, depois o A, U e o Y. Pra nós foi muito divertido porque descobrimos e escrevemos a primeira palavra em nossa língua Kaiová – Y [...] Palavra que quer dizer água, que podíamos escrever apenas com dois pauzinhos. E essa primeira escrita foi mostrado para todos os outros que estavam na aldeia. Com isso nós que estava estudando, já sentíamos diferente dos outros [...] (entrevista coletiva, fev. 2005).

Em muitos momentos, observamos uma repulsa bastante acentuada em relação aos que vieram depois de Dona Lorena, uma exacerbação de uma imagem negativa, mas que está fortemente estabelecida no imaginário coletivo. Provavelmente, somente em fins da década de 1960, início da década de 70, outra missionária enviada pela Missão Evangélica Caiuá viera para desempenhar a tarefa de ensinar a ler e a escrever. Mas, nessa época, o Reverendo Troques já havia construído um abrigo para a escola. Segundo D. Arda:

Depois de Lorena veio Troquês e ele fez uma casa de sapé e fechou com tábuas. Ali veio uma professora chamada Rosa, eu não sei se era bem esse o nome dela, ela veio para ensinar, mas ela não ensinava certo, ela puxava muito a orelha das crianças. Ela foi e veio o Karáí Chagas, ele então batia a cabeça das crianças com vara comprida, mesmo assim Pa'i Chiquito falava que as crianças tinha que vir na escola para aprender a ler e escrever no papel. (Entrevista coletiva, fev. 2005).

Quando da entrevista com D. Gina Capilé, alguns dos filhos foram se aproximando para ouvir e, de vez em quando, falar também, retomar lembranças repassadas pela mãe e os

avós, pois o reforço da palavra é uma constante no cotidiano daquela sociedade. Só recentemente, em dezembro de 2004, eles haviam conseguido tomar de volta parte da terra, entregue em solenidade oficial pelo Ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, e uma comitiva do governador do estado, prefeito e muitas outras autoridades. Nesse contexto, estavam ainda embargados pela sensação de “vitória” pela reconquista da terra, o que, em muitos momentos, fazia com que misturassem lembranças passadas, em que o avô Pa’i Chiquito já se envolvia nas questões da terra que estavam perdendo para os colonos. Nessa parte da entrevista, as datas se misturam e os episódios históricos também, e o que resta são reminiscências da memória. Só se percebia que era muito presente o fato de que estavam perdendo tudo, o que na época não entendiam, pois eram ainda crianças. Até mesmo resquícios da construção da linha telegráfica, que aconteceu na década de 20, vieram à tona como data provável da vinda de muitos não-índios, que foram se estabelecendo na região. Contudo, é pouco provável que ela traga isso na memória enquanto experiência vivida, pois está registrada como nascida em 1930, embora argumentasse que nascera bem antes. Contudo, é mais provável que sejam informações colhidas no decorrer do tempo, mais precisamente nos últimos anos, quando a luta pela retomada da terra se intensificou, e, como de costume, os referenciais históricos são instrumento de legitimidade no processo de reconhecimento da Terra Indígena, por isso mesmo muito utilizados como recurso de conscientização e organização.

Da experiência da vinda de dona Lorena, ficou uma forte preocupação com o domínio da escrita. Embora ela não tivesse aprendido a ler e a escrever com fluidez, o contato com algumas letras e algumas palavras escritas serviu de incentivo para os filhos estudarem, o que, no entender dela, era muito necessário. Quando da vinda do professor Chagas, ela fez de tudo para os filhos frequentarem as aulas.

Para incentivar mais os meus filhos eu fiz um pikuá para cada um deles carregar o material escolar e foram-se para a escola. No primeiro dia de aula voltaram todos contentes dizendo que já haviam recebido caderno e lápis. As crianças mostraram os cadernos e lápis que ganharam e assim estudaram mais ou menos um ano e depois parou [...]. Depois do Chagas, veio Reverendo Troques que fez reunião. Com ele já foi mais fácil a comunicação pois ele fala o kaiová e nós contamos a ele que queríamos uma professora que não castigasse nossos filhos. Foi aí então que ele procurou uma professora que se chamava Rosa [...] (entrevista coletiva, fev. 2005).

Depois da professora Rosa, que ficou em torno de 4 anos, segundo a Dona Gina, voltou o Reverendo Troquez, que construiu um novo barracão de madeira. Enquanto levantava o barracão, ele dava algumas aulas também:

Nesta época já estava sendo organizado por série, idade por idade e aí que começou a separação e foi chamado várias pessoas para trabalhar, mas ninguém se dispôs a vir e aí veio a Zenir, filha de colono Antonio Nogueira e depois veio a Lucinéia, filha do Colono Jaime e depois a Maria filha do colono Cearense. (Entrevista coletiva, fev. 2005).

A cada início de ano, as crianças voltavam, formavam uma sala, mas logo desistiam. Assim foi também com os filhos da dona Gina. Segundo ela, a filha Regina e o filho Elizeu começavam, mas nunca terminavam o ano letivo, por causa das práticas autoritárias comuns na escola. Este seria um dos motivos mais contundentes evidenciados pelos nossos entrevistados para a evasão escolar. Os dois alunos freqüentam atualmente a escola. Em 2005, os dois estavam na 5^a. série.

Como se denota de todo o histórico traçado, a Missão Evangélica Caiuá prosperou dentro da Reserva de Dourados e do Panambizinho, não somente no vácuo da política indigenista oficial, mas dentro da estrutura institucional oficial. Acordos tácitos excluía os índios da condução de suas vidas. O S.P.I. manteve-se totalmente ausente na área de educação escolar, o que demonstra a intenção do Órgão “Protetor” de não reconhecer aquela área como sendo indígena. Criar uma escola ali significava possibilitar a permanência dessa população naquele lugar, o que de fato não era propósito do S.P.I.

Entretanto, as pesquisas do SIL sobre a língua Kaiová representavam um instrumento político importante que propiciaria, num futuro próximo, tecnologias de poder processadas via escola, com vistas à integração. Mas no caso daquela população, vários focos de luta se mantiveram atuantes, o que resultaria não só na retomada de parte de suas terras, como na preservação da língua expressa, fundamentalmente, na oralidade. O conhecimento e domínio da escrita seria apenas um bem utilitário.

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS DA ESCOLA

Neste capítulo, enveredamos pelos fios que compõem o tecido da memória social dos habitantes da Reserva de Dourados sobre suas relações com a escola. Intentamos, através da prática inquiritiva, saber como os moradores da Reserva interpretam o mundo da escola dentro de seus universos simbólicos, ao mesmo tempo em que os transpõem para o universo cultural mais amplo da sociedade envolvente, a partir de determinadas posições sociais. No caso da Reserva de Dourados, desde os seus primórdios, ela apresenta um cenário multiétnico, onde a população atua das maneiras mais diversas possíveis em relação ao entorno, ao contato inter e intra-étnico, o que resulta em diferentes modos de ver e interpretar o mundo.

Como já enunciamos em outros momentos, é oportuno evidenciar novamente que esses “olhares” ou “visões” reais ou imaginárias sobre o papel desempenhado pela escola nas vidas daquela população estão circunstanciados pelos valores do presente. Contudo, buscamos provocar a rememoração de suas sensações enquanto crianças, a respeito da escola, quando, mesmo não tendo a mesma consciência atual de significado naquele momento, participaram de algo até então inusitado. Não se pode desprezar o fato de que as “boas” lembranças suscitadas acontecem principalmente junto aos que conseguiram alcançar alguns “êxitos”, segundo os parâmetros da educação escolar – o domínio de alguns códigos elementares da cultura escrita. Mas, de todo modo, é importante evidenciá-las assim como foram externadas, com algumas possibilidades de análise.

Como nos ensina Foucault (1979; 1987), são as “positividades”, como o próprio aprendizado, a sensação de conquista de novos códigos, entre outros, suscitadas no processo de instauração das relações disciplinares de poder, que permitem o surgimento do indivíduo enquanto produtor de saber e poder, que possibilitam despertar não só o interesse, mas também o prazer nas relações de dominação. As instituições disciplinares não têm como intuito exclusivo a repressão/ punição do corpo, mas da “alma.” Por isso mesmo, têm que antes convencer de modo persuasório. O poder disciplinar não tem como objetivo primeiro apropriar-se e retirar, mas “adestrar” o indivíduo para se apropriar mais e melhor de suas potencialidades. “Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (FOUCAULT, 1997, p. 143). O poder disciplinar não destrói o indivíduo, mas, ao contrário, é fabricado por ele, e se constitui em um dos seus mais

importantes efeitos. Nisso reside o fascínio de algumas tecnologias disciplinares, inclusive as praticadas pela escola.

É importante evidenciar que, quando estamos falando de “positividade”, o termo está destituído de juízo de valor. O que se pretende é buscar analisar os “efeitos” do poder disciplinar que está intrinsicamente relacionado ao projeto de “civilização” dos índios. Nas tecnologias disciplinares a eles aplicadas, “efeitos” de poder são suscitados, “negativos”, mas também “positivos”, que operam um processo “psíquico” civilizador, na expressão de Elias (2004). Esse movimento gera sensações ambíguas, que provocam mudanças comportamentais, atingindo a própria vida afetiva.

Foram feitas várias provocações para que os entrevistados evidenciassem o que aquela experiência significava ainda na infância, até quando conseguiam se lembrar, e de que forma aquilo contribuiu ou não para a vida adulta. Ainda que marcado por contradições, ambigüidades, descontinuidades no tempo, seu relato expressa um sentimento vivido no coletivo, premido por relações sociais entre vários agentes. Entretanto, podemos de antemão afirmar que essas descontinuidades no tempo são apenas superficiais, pois que todos os entrevistados falaram dos mesmos professores, do mesmo contexto social vivenciado na época como se fosse orquestrado, embora as entrevistas tenham se realizado com pessoas distantes, étnica e socialmente falando.

Como metodologia, buscamos selecionar alguns alunos que constavam em algumas listas de frequência da década de 50 e 60, ou que descobrimos no decorrer da pesquisa de campo, selecionando uma amostragem que, pelo menos naquele momento, se mostrava equitativa. Essa amostragem, apesar de numericamente pequena, parece ser relativamente satisfatória, porque está relacionada aos indivíduos que ainda se encontram vivos e morando na Reserva de Dourados. Entrevistamos algumas pessoas de maior proeminência (lideranças) e pessoas “comuns” das três etnias. Essa regra foi seguida como parâmetro para equilibrar a representação das três etnias. Foram coletadas 5 entrevistas de Terena, 5 de Guarani/ Kaiová e 5 de Guarani/ Nãndeva. Algumas outras conversas informais complementaram algumas das afirmações/ posições aqui assumidas. Outras informações foram colhidas através da pesquisa de campo em conversas informais com parentes dos entrevistados e outros conhecidos, que ajudaram a enriquecer todo o material coletado.

Quando se tem como premissa de que “saber e poder” implicam-se mutuamente, porque não há relação de poder sem saber, a escola apresenta-se como um dos instrumentos de sua produção, acúmulo e transmissão. É desse modo que ela é vista como algo que assusta e ao mesmo tempo seduz, especialmente em meio a sociedades ágrafas.

4.1 A RELEVÂNCIA DA ESCOLA NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS INDÍGENAS: DESAFIOS E “CONQUISTAS”⁶⁴

Segundo atestou a Sra. Joana Machado (entrevista, nov. 2004)⁶⁵, índia Kaiová, que consta na lista de frequência de 1957, para ela a escola constituía uma experiência difícil, pois era distante de sua residência e havia as dificuldades com a língua portuguesa. De qualquer modo, ela prosseguiu até quando chegou à idade adulta, considerada pelos Guarani quando se experimenta a primeira menstruação, pois a partir daí estaria pronta para o casamento e, por isso, não mais deveria ir para a escola. No caso de seus pais, essa regra ainda valia.

Para ela, aprender a ler e a escrever era estratégico, a fim de garantir “boas relações” com a sociedade não-índigena. Todos os seus filhos foram incentivados a frequentar a escola. Hoje, dois ou três deles completaram o Ensino Superior, e os outros, o Ensino Médio. Ela é casada com um índio Terena que também via na escola um instrumento eficiente para melhor se relacionar com os “brancos”, uma vez que ele próprio trabalhara por um bom período como zelador em uma escola tradicional da cidade de Dourados, a Escola Imaculada Conceição, da ordem franciscana. Ali ele conseguiu uma bolsa de estudos para dois dos seus filhos. Um deles, João Machado, mais tarde cursou Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Dourados, e foi Diretor da maior escola indígena dentro da Reserva, a *Tengatuí Marangatu*, desde meados de 1997 até 2005.

Apesar de a relação com a escola ter sido vantajosa para a família da Sra. Joana Machado, um aspecto importante ressaltado por ela nos chamou a atenção. Para ela, sempre havia o temor de que a frequência escolar não trouxesse “nada” para melhorar a vida deles. Eles verificavam que a criança, ao partir para os estudos, não queria mais participar das atividades na roça e na partilha dos afazeres domésticos. No seu entender, muitos se tornavam “imprestáveis”, “não sabiam nem ler e escrever muito bem e nem mais plantar nem colher”. Esse problema foi detectado por outros pais, que oscilavam entre a importância da escola para o futuro dos filhos e a necessidade de sua ajuda nas lides na roça e domésticas, optando por vezes pela desistência da escola.

Talvez resida aí um dos aspectos, nos primeiros tempos, para que a preocupação da escola indígena fosse tão-somente com a alfabetização, o suficiente para o domínio da leitura e da escrita. Quer como um bem utilitário, capaz de melhorar o relacionamento com a sociedade envolvente, quer como um simbolismo acerca da conquista da escrita, isso colocava

⁶⁴ Todas as palavras entre aspas referem-se a palavras/termos usados pelos próprios entrevistados.

⁶⁵ A fita gravada com as falas da Sra. Joana Machado ficou comprometida. No entanto, algumas anotações no caderno de campo garantiram-nos a preservação de alguns registros de sua entrevista.

os alfabetizados numa situação de proeminência social diante dos demais índios. Dominar algumas noções de Matemática também era importante, para que não fossem muito “enganados” pela sociedade regional, com quem mantinham negócios de venda do pequeno excedente produzido na área que lhes pertencia, e de compra de artigos manufaturados de primeira necessidade, como sabão, sal, roupas, entre outros.

O fato é que havia a consciência ambígua do papel da escola, ao reforçar elementos da sociedade majoritária, em detrimento do modo de viver indígena, fincada na agricultura de subsistência, naquilo que ainda restava nas décadas de 1950 e 1960. O paradoxo da política institucional via escola ajudou a enfraquecer e, em alguns casos, mesmo a impossibilitar a reprodução do *modus vivendi*. Em uma avaliação feita nos dias atuais, os filhos da Sra. Joana Machado conseguiram alçar alguns dos melhores espaços na estrutura institucional da Reserva de Dourados, obtendo os cargos de maior relevância social, porém desequilibrando a organização social da produção.

Quando da nossa entrevista, a Sra. Joana Machado mostrava-se indignada com a proibição do arrendamento das terras na Reserva, em 2003, desabafando e indicando como nós poderíamos intervir a seu favor. O seu lote estava todo arrendado para o plantio da soja por longo período, desde que seus filhos saíram para estudar. Do arrendamento, ela tirava alguns rendimentos necessários para a sua sobrevivência. Sabemos que esse modelo de arrendamento provia poucos rendimentos para os índios, mas ainda assim era defendido por quem o praticava, mesmo quando não eram beneficiários das negociações mais lucrativas, o que revela o grau de dependência das políticas implementadas desde a época do S.P.I.

Com um bom domínio do português, segundo ela, “se vira bem” na relação com a sociedade envolvente. Para além de certo domínio da leitura e da escrita que a ajudam neste contato, o que mais considerou importante em relação aos conhecimentos adquiridos na escola foi poder valorizar o estudo para incentivar os filhos e netos a estudarem também, o que, sob o seu ponto de vista, foi uma “conquista”, porque conseguiu o propósito perseguido, mesmo sacrificando o desenvolvimento da lavoura.

A Sra. Apolônia Gonçalvez, também não se apresenta como liderança, mas consta na lista de frequência da escola do S.P.I. de 1967. Índia Kaiová, nascida em 1953, na própria Reserva, não soube relatar o histórico da chegada da família na Reserva. Para ela, sempre foram dali. Começou a frequentar a escola quando tinha 12 anos, ou seja, deve ter começado no ano de 1965. Saiu da escola com 16 anos, pois casou um pouco mais tarde, embora tenha cursado o último ano na Escola da “Missão”. Para seu pai, ela, nessa idade, já não podia mais estudar, dizendo que “no tempo dele as coisas eram assim”. Na época, sua professora era a

Sra. Emília dos Santos Diniz (D. Loca), que, segundo D. Apolônia “[...] ela é ruim, minha professora é ruim mesmo” (entrevista, 14 set. 2006). Questionada porque era ruim, ela disse: “[...] porque ela não quer que a gente brinca, se suja. A gente tem que fazer só a tarefa. [...] se eu não fiz a tarefa, ela mandava no quadro fazer [...] eu estudava lá no campo do Raul” [antigamente onde ficava a escola da Farinha Seca]. (Entrevista, 14 set. 2006).

Só que, mais à frente na conversa ela confessou que quem não queria que brincasse eram os seus pais, para não sujar a roupa, porque era difícil o sabão para lavá-las. Nisso, as lembranças se confundiam, por ela não poder brincar. Só é manifesta, de maneira bastante incisiva, essa mágoa. Depois de rememorar bastante o assunto, é que ela foi clareando o seu raciocínio:

[...] eu nunca brinca. Eu sai na hora do recreio eu tava sempre ali encima do grama. Aí chamava nós pra brincá e eu falei pra professora, “eu acho que eu não vou brincá”, porque minha mãe não gosta que eu brinca, nem meu pai [...] A dona Loca era brava [D.Emília] era brava mas deixava brincar [...] outras crianças brinca, deixaba jogar bola, criança – tem a menina que brinca com a boneca. Eu [...] num posso brincá. (Entrevista, 14 set. 2006).

Falar sobre este assunto provocou-lhe certa melancolia. Ela dizia que seu pai bebia e era exigente. E depois tinha que rabalhar em casa, na roça, ou tinha que lavar roupa no final de semana, até voltar de novo para a escola na 2ª. feira, quando era possível.

Sobre outras lembranças, ela enfatizou que:

[...] aquela época eu estudava, sem roupa, descalço, a gente sofre frio, passava fome, num tinha lanche. Às vezes tinha lanche, até a Dona Almerinda⁶⁶ fazia lanche, colocava sal com leite no lugar do açúcar, daí nos tomávamos pra passar a fome. [...] não tinha uniforme. O finado meu pai comprava essas bolsa branca, daí minha mãe pintava pra fazer uniforme, é... num tinha roupa [...] Eu e meus três irmão que estudava [...] até que o frio quase matô o meu irmão na estrada. (Entrevista, 14 set. 2006).

Ainda assim, com todas as dificuldades, questionamos porque então iam para a escola, qual a razão que tinham para ir. Ela disse: “[...] prá aprendê [...] eu gosta de estudá, lá ensinava nós plantá rama, plantá um pouco de fruta [...] banana, laranja” (entrevista, 14 set. 2006). Só que ela não chegou a colher o que plantou, porque saiu da escola antes de poder fazê-lo.

⁶⁶ Em alguns períodos, a professora, Dona Almerinda, revezava-se com a mãe adotiva, D. Emília (D. Loca), no ensino. Também ajudava na merenda, quando esta era fornecida com regularidade; quando não, ajudava em várias outras tarefas, na relação com os pais e com a comunidade em geral.

Em relação ao domínio do português, isso sempre foi um problema maior para o guarani/Kaiová, mas, segundo ela, conseguia entender um pouco o que a professora falava “[...] ela passava conta pra mim somar. Eu faço tudo.” (Entrevista, 14 set. 2006). Disse, também, que escrevia em português e, quando questionada como tinha aprendido, ela respondeu que foi aprendendo na escola, porque a professora não falava o guarani, só o português.

Instigada sobre o que conseguia se lembrar sobre o que mais ensinavam na escola, enfatizou que: “[...] ensinavam pra gente educar, pra não brigar com o outro, prá não fazer briga com o outro” (entrevista, 14 set. 2006).

Toda a sorte de penitências era abrandada pelas grandes recompensas do *aprender*, do adestramento do corpo para torná-lo sempre dócil e obediente, reconhecidamente *civilizado*.

Muitas vezes “saía” da escola porque não tinha uniforme, calçado e roupa. Mas saíam também porque tinham que ajudar na roça. O pai plantava arroz, milho e mandioca, aí: “[...] tinha que faltá, pra ajudar um pouco meu pai pra plantar arroz, o tempo de colher tem que ajudar, tem que falhar [...] Mas a professora nem queria dar licença pra falhar, né [...]”. (Entrevista, 14 set. 2006). O controle do tempo foi algo perseguido incessantemente pela escola, com as minúcias de um regulamento que desconsiderava brutalmente o sistema de organização sócio/ econômico/ cultural daquelas sociedades. Isso se fazia sentir lentamente, forçando a um redirecionamento de suas práticas familiares e sociais.

Na relação com os alunos das outras etnias, inclusive os Terena, disse nunca ter tido problemas. Todos conviviam em “paz”, só algumas brigas que aconteciam, quando a professora “[...] já puxa a orelha, já pega a régua e bate mesmo” (entrevista, 14 set. 2006).

A repressão por meio de alguns métodos de violência física nunca seria totalmente abandonada pela escola no período em questão. Só que essas agressões também assumem uma conotação dúbia, pois, ao mesmo tempo em que se castiga, se apresenta como sendo um zelo a uma moral *reta* – a mãe e o pai que batem e ao mesmo tempo acariciam, para *educar*. Mais uma vez, Foucault nos ensina que todo poder disciplinar se utiliza de instrumentos simples, como o olhar hierárquico e a sanção normalizadora, os quais, em combinação, induzem a efeitos de poder, em que os meios de coerção tornam-se claramente visíveis àqueles sobre quem se aplicam. Alguns mecanismos de maior severidade física significavam, ao mesmo tempo, uma técnica de comando e a moral da obediência (1987). Mas, como, segundo ela, nunca brigava, não era punida, só quando “não fazia tarefa” e tinha que “ir para o quadro fazer”. Esse recurso – dos privilégios – empreendido pelo poder disciplinar serve

para isentar os escolares de algumas penitências. Para cada obrigação cumprida, gratifica-se com a absolvição de alguma outra tarefa. O seu não cumprimento justifica algumas sanções que regulam uma autonomia vigiada, porque, sem esse controle, pode-se comprometer a lógica do disciplinamento escolar. O poder disciplinar recompensa pelo jogo das promoções que hierarquizam e classificam; pune, rebaixando e degradando, tornando isso visível aos demais alunos. Quando a criança se comporta bem, passa a ser acariciada e isentada de outros pequenos infortúnios. Nesse estado de coisas, assiste-se a um tipo de sujeição, muito embora possa se constituir em estratégia de acomodação para uma apropriação ao inverso, ou seja, os índios, num cenário de *disputas de poder*, apropriam-se de saberes que também lhes são convenientes. A escola, mesmo sendo um elemento externo e repressivo, possibilita o domínio de técnicas imprescindíveis na relação com a sociedade envolvente e, por isso, técnicas também de defesa. Ou, de outro lado, poderíamos ressaltar a impossibilidade de escolha, mediante a imposição, pelas novas condições históricas.

Contudo, o elemento do castigo corpóreo, imprimido como prática educativa da escola, e aí não somente para os índios, assumia uma conotação diferente para estes, especialmente para os Guarani, que têm, como princípio de aprendizagem, *o exemplo e a palavra*. No convívio com as comunidades Guarani, isso é bastante evidente. Em alguns redutos, principalmente entre os Kaiová do Panambizinho, a escola para os pequenos só pode acontecer depois dos 6 ou 7 anos, e no período da tarde, para todos da primeira fase do ensino fundamental (1ª. a 4ª. série). O argumento é de que, pela manhã, eles devem acompanhar os pais para que estes possam ensinar todos os afazeres domésticos e na roça – a “roça Kaiová” – para que, naturalmente através do exemplo, possam melhor aprender o *ñande reko* (modo de ser) Kaiová.

Em contraposição, o castigo é um princípio fundante da cultura não-indígena de *ensino*, com forte influência dos referenciais europeus, que viam, na ausência de castigos, um elemento que obstruía o aprendizado escolar, visto como *falta de educação* próprio ao *homem simples*. No seu extremo de qualificação, reside o *selvagem*, em oposição ao *civilizado* de que nos fala Elias (1994).

Na relação com os Terena, no ambiente da escola, a Sra. Apolônia ressaltou que deles ela gostava “quando eles dançavam”, do jeito que se “vestiam”, “[...] assim que eu gosto” (entrevista, 14 set. 2006). Para o guarani, de modo geral, a dança, como a reza, são elementos que sempre despertam muito interesse.

Ainda assim, segundo D. Apolônia, daquela experiência lhe valeu o “gosto” pelo estudo; depois de casada, voltou a estudar no MOBRAL, e, agora, no MOVA. Segundo ela, conseguiu aprender “bem” a ler e a escrever

[...] eu leio sim, eu leio, eu sei um pouco de conta, português, continha, eu sei somar, ajudar meus filho [...] saber mais ou menos dinheiro prá saber gastar bem, né. [...]. Meu filho que estuda também [...]. Todos os meu filho (5 no total) estudou um pouquinho [...] O meu filho já é professor no Agostinho [...] Outro tá na 8^a. série e o outro tá na 6^a. série na Escola Agrotécnica. (Entrevista, 14 set 2006).

Um aspecto interessante é que muitos dos entrevistados Guarani/Ñandeva ou Kaiová consideravam que os Terena sabiam algumas coisas “a mais que eles”. Para D. Apolônia, até na agricultura eles “eram melhores”. Quando questionada do porque, ela assim se expressou: “[...] por que ele, estudava muito mais que nós [...] porque ele gosta. De certo, ele gosta de estudar” (entrevista, 14 set. 2006). Contudo, essas práticas nunca seriam *copiadas* pelos Guarani, como intentou o S.P.I. desde a constituição da Reserva, quando levou os Terena para *ensinar* os Guarani.

Todas as dificuldades levantadas por Dona Apolônia foram reforçadas por Dona Alzemíria Gonçalves, sua irmã mais velha, nascida em 1947.⁶⁷ Ela consta na lista de freqüência escolar da escola do S.P.I. de 1957, ou seja 10 anos antes de sua irmã Apolônia. Embora tenha freqüentado a escola por períodos intermitentes, o que, segundo ela, foi num período de 3 anos, isso pouco contribuiu para que aprendesse a ler e a escrever, nem tampouco para aprender a falar melhor o português. Disse ter tido 12 filhos, mas restaram somente três, os mais jovens, que hoje freqüentam a escola regularmente. Dos mais velhos, alguns chegaram a ir para a escola, mas “muito pouco”. Três deles foram para a escola “[...] quando eles estudaram, eles estudavam bem, depois que outras pessoas fizeram feitiço, por causa da inveja. Mas eles gostavam sim. Por isso que fizeram feitiço pra morrer assim” (Entrevista, 14 set. 2006). As mortes de seus filhos foi explicada como sendo resultado de “feitiço”. Três se suicidaram, “alguns tomaram veneno”. Segundo a tradução de Dulcinéia, a mãe insistia em dizer que foi porque tinham “inveja” dela.

Mas confirmou ter estudado com a professora D. Almerinda na escola da Farinha Seca, que hoje é tratada como a escola que ficava no que é hoje “o campo de futebol do Raul”. Este foi mais um dos nossos entrevistados, que se tornou esposo da professora, D.

⁶⁷ A Sra. Alzemíria Gonçalves apresentou muito mais dificuldade para se comunicar em português. Tivemos que ir fazendo uma tradução simultânea através de sua filha Dulcinéia, para que o diálogo fosse possível. Depois, ficamos de aperfeiçoar o que havia sido dito.

Almerinda. D. Alzemíria disse que gostava de ir para a escola, mas era muito difícil, pelas mesmas razões apontadas por sua irmã uma década depois: falta de comida, roupa, muito frio, entre outros.

Provocada várias vezes do porque então ia para a escola, e qual a sua importância, ela respondia, com certo orgulho, que aprendia “[...] tuda as coisa, continha... e tudo as coisa que eu aprendi lá. Eu num sabia um ano eu num sabia, daí que eu aprendi lê [...]”. Serviu para assinar o nome dela, suficiente para lhe trazer o sentimento de conquista de um novo saber, que se apresentava mais como um valor simbólico do que utilitário naquele momento. (Entrevista com Alzemira Gonsalvez, 14 set. 2006).

Outras colocações foram feitas no sentido de explicar para que serviu a escola para ela: “[...] serviu para todos [...] eu eduquei bem pra respeitar as pessoas até crescer [...] e depois também educou as netas, netos pra ‘respeitar’ as pessoa mais idosa”. Ressaltou que, na escola, quando não estava frio, “ela se [...] sentia bem, porque num conhecia nada [...] se sentia alegre, sentia paz com os amigos, divertimento [...]” (Entrevista, 14 set. 2006). De alguma forma, a escola era um espaço também de socialização entre crianças, um dos motivos de incentivo para irem até ela.

Não entendeu muito quando perguntamos se era protestante, mas disse que não lia a Bíblia, “só cantava”. Disse ainda que a ensinaram a cantar as músicas dos missionários em Guarani. Só que também não sabia o que era S.P.I., mesmo traduzido pela filha.

No decorrer da conversa, ela foi deixando claro que a escola ensinou, mas aprendeu também com o pai esse “respeito” “[...] pra respeitar, pra ter educação, assim das pessoas [...] até agora respeita e educa as família, principalmente os filho. E o meu pai educou muito, porque até agora ela sabe como respeitá as pessoa.” (Entrevista, 14 set. 2006).

Disse que o que mais aprendeu foi saber sobre os animais, as plantas, fazer artesanato. Também disse se lembrar da professora Maria Luiza, que atuou antes das professoras Emilia e Almerinda. Disse ter freqüentado, em outros momentos, uma escola noturna com seu marido.

Contudo, o alcance da escola para ela foi bastante limitado, embora sinta “orgulho” em saber “assinar o nome”. Acha que, para os filhos que restaram, poderá ser muito “melhor.”

A Sra. Onorina Valério encontra-se na lista de freqüência da escola do S.P.I. de 1957, com o nome de Honorina Cavallero, índia Kaiová. A entrevista com ela mostrou uma avaliação em comum com aqueles que não chegaram a “aprender nada”, como ela mesma se expressou. Não aprendeu a escrever nem o nome, tampouco a ler alguma coisa. Ali ela citou informalmente que outros também não aprenderam nada. Disse que o motivo foi que “[...] eu

era muito briguenta na escola né. [risos] Aí minha mãe tira eu da escola, porque... antigamente minha mãe era índia Kaiová e ela não deixava a gente estudá... assim se for briguenta. Aí eu parei de estudá [...] foi... com a professora Maria Luiza que eu estudei.” (Entrevista, 15 set. 2006).

Na medida em que se classificam os *bons* e os *maus* alunos, hierarquizam-se as qualidades, as competências e as aptidões. Os que eram “briguentos”, ou tinham maior dificuldade de aprendizagem, eram, de alguma forma, *excluídos* da escola. Isso acontecia através da “microeconomia de uma penalidade perpétua”, no dizer de Foucault (1987), que opera uma diferenciação das capacidades dos indivíduos. As penalidades que o poder disciplinar põe em execução integram-se no ciclo dos conhecimentos do indivíduo. Uma vez isto não realizado, segundo as exigências específicas da disciplina escolar, a punição é a exclusão do sistema educacional.

A senhora Onorina reafirmou as dificuldades com calçado e roupa, mencionando ainda que a escola era de tábuas e de telha e sem nenhum “enfeite”: “[...] era simples a nossa escola. Num é igual agora não [...] era ali que nós aprendia o português. (Entrevista, 15 set. 2006). Na oralidade, ela chegou a aprender o português razoavelmente na escola, segundo sua versão, e hoje se expressa “bem”, motivo de orgulho, porque assim pode conversar com qualquer pessoa, ir para a cidade e não passar “vergonha”.

Hoje, ela se ressentida de não ter aprendido a ler e a escrever, mas sem tristeza. Sempre muito alegre, ela contava suas peraltices como motivo de satisfação, apesar de ter ficado “pra trás”, pois os seus irmãos estudaram e aprenderam muita coisa (enumerou 5 irmãos).

Quanto à relação com os Terena, D. Onorina disse que de pequena não os conhecia, pois vivia longe deles, e, depois que conheceu, apesar de reconhecer que eles são “bem diferentes”, gosta deles e “nunca brigou” com eles. Só que não tem ninguém de sua família que tenha casado com algum Terena. Ela se casou com um Guarani/Nãndeva e aprenderam algumas outras coisas da escola que os irmãos passavam a eles, como, por exemplo, plantar horta, o que fazem até hoje. Seu marido também estudou, mas disse que foi na cidade, porque os pais moravam lá, mas também “acabou que não aprendeu”.

O Sr. Luciano Arévalo, capitão da Reserva desde 1992, como já referido no cap. II, considera-se Guarani, mas sua mãe era índia Guarani e seu pai já era filho de Kaiová com pai paraguaio. O seu nome consta na lista de frequência da escola do S.P.I. de 1967. Na entrevista, reafirmou qual era o ambiente da escola da época, onde se localizava e que teve também como professoras a Sra. Emília dos Santos Diniz e sua filha Almerinda: “[...] e eu

completei o terceiro ano de estudo aqui na escolinha. E era uma escolinha muito boa... tinha muitos aluno [...]”. (Entrevista, 21 set. 2006).

Mas, ainda assim, recorda-se da escola como “uma época boa”: “[...] eu gostava de estudar [...] as professora ensinou. Parece que era brava, mas ela trouxe uma educação, muito bom. Pra mim foi muito bom [...]. (Entrevista, 21 set. 2006). No entanto, em outros trechos da entrevista, acabou por evidenciar as sanções penalizadoras a que estavam sujeitos: “[...] a sala de aula todo mundo escrevia, fazia a tarefa, num tinha bagunça, as criança respeitava a professora e o castigo num era fácil porque senão era ensiná de grão de pedra no joelho [...] (Entrevista, 21 set. 2006). Questionado como o Kaiová lidava com isso, ele disse:

[...] tinha medo, porque tinha que respeitá, porque chamava o pai no outro dia. E era assim mesmo. Mas foi bom. Então eu fico muito agradecido pela professora que ensinou a gente na época, eu num sabia de nada [...] hoje é pouco estudo, mas tá me servindo, pelo menos prá ler alguma revista já dá, alguma notícia que veio dá pra entender. (Entrevista, 21 set. 2006).

Trazido pela irmã de uma fazenda, o que explicita a fase do “esparramo” apontado no capítulo II, o domínio do português já era maior, embora ele dissesse que ainda assim foi difícil, porque falava pouco, “[...] mas depois de um ano de ensino eu já aprendi bem. Já fui aprendendo a ler.” (Entrevista, 21 set. 2006). Quanto aos conteúdos trabalhados, lembra bem que “[...] era mais matemática, a ciência, a geografia, português, isso era direto. Eu tinha 6 caderno e cada caderno tinha uma matéria [...] nós comprava, eles mandava comprá o livro ‘cavalo branco’ [risos], é um livro muito bom” (Entrevista, 21 set. 2006).

Sobre a importância da escola e o que ela significou para ele, o capitão Luciano reafirmou praticamente o que todos falaram:

[...] eu aprendi ler e escrever [...] Fazia muito bem a parte de matemática, mas agora já tô esquecendo, porque já faz muitos anos isso [...] Pra mim a escola serviu, por isso que hoje a gente aperta os neto, meus filho pra estudá [...] porque sem estudo a gente num é “nada”. Se num tem a leitura, nem pra fazer uma carta de habilitação a gente num serve. E eu com esse meu estudo baixo eu consegui fazer uma carta de habilitação, porque era difícil (Entrevista, 21 set. 2006).

A família do capitão Ireno, Kaiová, apesar de incentivar o estudo, segundo o “capitão” Luciano, não aprendeu a ler e a escrever, nem os filhos dele. Alguns iam para a escola, “[...] mas ninguém aprendeu. Hoje tem um casal só que era filhos dele. O filho e a filha que mora aqui. Nenhum deles estudô.” (Entrevista, 21 set. 2006).

Em todas as entrevistas com Guarani, foi revelado algum amigo ou parente que teria ido para a escola e não teria aprendido “nada”. Para alguns, isso “não acontecia” com Terena.

Já quanto aos seus 6 filhos, o capitão disse que todos estudam. Questionado se valia a pena, ele disse “[...] se tiver cabeça, se passar, acho que sim. Porque hoje se não estudá fica difícil.” (Entrevista, 21 set. 2006).

O Sr. Tibúrcio Fernandes é Guarani Ñandeva e consta na lista de alunos do S.P.I. do ano de 1967. Junto com os pais e a irmã, veio de Amambai, não lembra exatamente quando, provavelmente no início da década de 60. Essa situação corrobora o que consistiu no “esparramo”. Os filhos, num total de 16, moram espalhados por vários pontos da Reserva e alguns estão morando em outras Reservas do Estado. Somente os dois menores é que moram com ele. Mas, “todos estudaram um pouquinho” (Entrevista, 21 set. 2006).

Hoje, o Sr. Tibúrcio atua como liderança, segundo ele, da Igreja “Deus é Amor” e na luta pela terra. Lembra das professoras da época, o que coincide exatamente com a documentação existente. As professoras eram D. Almerinda, D. Emília (D. Loca), D. Cleide e também D. Edna de Souza e Leni; as duas últimas já eram índias Guarani/Ñandeva, filhas do líder Marçal de Souza, que estavam se iniciando na carreira.

Disse ter estudado até a 3ª. série, porque na época era tudo muito difícil: “[...] muitas vezes tinha que quebrar o gelo nos pés, nas casas, sempre nós tinha que trazê... umas mistura, que é uma mandioca assada, um mamão, banana pra alimentação, mas era uma coisa que não tinha o que tem hoje [...]” (entrevista, 21 set. 2006).

As diferenças com os Terena foram apontadas por Tibúrcio, evidenciando até então algo novo, o reconhecimento de que “[...] **tem diferença porque eles é até mais civilizado que a gente** [...]” (entrevista, 21 set. 2006, grifo nosso). Mas, ao mesmo tempo, não quer de modo algum ser um deles e acha que o Guarani tem que continuar vivendo do jeito que ele vive: “[...] olha, nós, a nossa origem, a nossa tradição nós num podemos largar. Eu por exemplo não largo. Tem que manter aquilo, acho que é o mesmo prá Caioá e Guarani e o índio Terena [...]” (Entrevista, 21 set. 2006).

Por mais ambigüidades e contradições que essas declarações possam suscitar na prática e nas relações sociais, as fronteiras étnico e culturais são delimitadas cotidianamente.

Mas, de volta às lembranças sobre a escola, o Sr. Tibúrcio revela:

[...] o que a gente não gostava assim, é o seguinte, de repente... o erro é humano, qualquer um erra, mas a professora começa disciplina e a gente num gosta disso aí mesmo. Mas porque a gente tem que concordá com isso aí, porque a gente errou. A gente tem que entender que a gente errou. Se a

gente continuasse naquilo, hoje eu num tinha essas palavra pra falar pra minha comunidade. (Entrevista, 21 set. 2006).

Reforçou, ainda, a existência de alguns outros pequenos castigos: “[...] nós tínhamos aquela puniçãozinha pequena, nós tínhamos. Hoje num tem mais isso aí. [...] a escola fazia ter aquela disciplina.” (Entrevista, 21 set. 2006).

Ainda em relação às maiores dificuldades, enfatizou o que os demais falaram:

[...] aquela vez num tinha, a gente estudava até 3ª. e 4ª. série e aqueles que podia continuar, continuava, mas aqueles que não podia era por extrema dificuldade. Aquela vez num tinha ninguém aposentado. Os pai da gente num era aposentado, então muita gente tinha que largá da escola pra poder trabalhar pra comprar algum calçado, alguma roupa. (Entrevista, 21 set. 2006).

Para finalizar a entrevista, evidenciou o que o levou para a escola: “[...] é que nós queríamos falar o português, porque hoje se nós não estudássemos, não ia ter esse diálogo que nós temos com vocês. De conversar, negociar, hoje nós não tinha isso aí, porque nossa língua não dava certo, e por isso eu dou graças a Deus que o S.P.I., nos ensinô.” (Entrevista, 21 set. 2006).

Enfatizou que a escola serviu para isso, mas que não era que nem hoje “[...] escola diferenciada, hoje os meus filho tem, fala o português e escreve o Guarani também. Então a gente tá feliz, porque mais tarde eles vão precisar dela [...]” (Entrevista, 21 set. 2006).

D. Ireni Cáceres, também Guarani, veio da Reserva de Amambaí, e o que consegue lembrar é que os pais trabalhavam em fazenda; enquanto o pai ia para a fazenda, junto com seu irmão Assunção, ela ficava naquela Reserva, com sua mãe. Depois viriam todos para Dourados: “[...] teve uma época que os fazendeiro ia vender a fazenda, aí nos viemos embora com toda a família. Aí ele veio, arrumou um lote aqui, que é uma data e nós viemos embora. E nós num era nem de escola.” (Entrevista, 22 set. 2006).

Relatou as mesmas dificuldades evidenciadas pelos outros entrevistados. Estudou na escolinha do S.P.I. entre 1967 e 1968, quando cursou até a 2ª. série. Segundo ela, conseguiu aprender “muito pouquinho”, no começo.

[...] nós num tinha ajuda e naquele tempo, meu pai também num queria que nós estudasse. Ele achava que o estudo num valia pra nada pra ele. Ele queria mais que nós trabalhasse na lavoura. Nós trabalhava mesmo, ele colocava nós pra trabalhá. Pra nós ir um dia na escola e no outro num ir, então não adiantava ir na escola, então eu desisti [...]. (Entrevista, 22 set. 2006).

Mas hoje, segundo ela:

[...] eu sei ler, escrever muito bem [...] eu gostava muito de estudá, mas como eu falei prá senhora, meu pai num queria que estudasse. [...] Mas eu gostava muito de estudá. Queria ser alguma coisa na vida. Até esse meu irmão ali também, sabe ler e escrever, mas num foi pra frente . [...] eu achava que mais tarde ia melhorar prá mim e prôs meus filho. (Entrevista, 22 set. 2006).

Evidenciou, com “orgulho”, que seus filhos estudaram mais. Tem uma filha professora, um filho está estudando na escola da Missão e outros pararam na 7^a. e 8^a. séries.

O que se lembrava de “bom” da escola era que “[...] nós brincava. Nós gostava. A minha colega do tempo da escola ali era a Iolanda, a Maria, parente do João Machado [...]. Nós gostava muito da escola. Nós brincava e só isso que eu me lembro bem.” (Entrevista, 22 set. 2006).

Questionada sobre os colegas Terena, disse que “[...] aquela época era mais ‘Caioá’ e Guarani, é... mais ‘Caioá’.” (Entrevista, 22 set. 2006).

Assunção Cáceres é irmão da Sra. Ireni e percorreu outro caminho (Entrevista, 21 set. 2006). Percorreu várias fazendas em busca de trabalho com seu pai, também Assunção de Oliveira Cáceres. Ele não freqüentou a escolinha do S.P.I., mas é ilustrativo trazer seu depoimento sobre sua experiência com a escola, porque não só evidencia o trabalho que grande parte dos índios desenvolvia nas fazendas da região, como a dispersão dos índios – o *esparramo*, que marcou profundamente a vida dessas populações. E essa escola rural freqüentada por ele não diferia muito daquela do S.P.I. nos métodos de ensino. Mais ainda, o propósito da entrevista foi apreender um pouco da visão que passou a ter depois de ter percorrido outros *mundos*, como vê a vida dentro da Reserva e a relação com a escola.

Assim como o capitão Luciano se autodenomina “cacique”, como é vice dele diz ser o 2º. “cacique” há mais de 14 anos. Segundo o Sr. Assunção, o termo de “capitão” parece ter assumido um caráter pejorativo, então passaram a se autodenominar assim.

Nascido em Pirajuí, no ano de 1951, foi para Amambai com 2 anos e, por último, para Reserva de Dourados, quando já tinha 7 anos. Dali iria morar numa fazenda da região – a Picadinha. Lá estudaria por 3 anos, mas parou na 2^a. série. Foi trabalhar na exploração da erva mate, para a Cia. Matte Laranjeira.

Mas, quando de volta à Reserva de Dourados, vivenciou muito daquilo que se passou na Reserva na década de 60 e pôde falar bastante, apresentando, de fato, outra visão:

[...] na época era as professora D. Emília, Almerinda Nunes e elas davam aula pra nossas crianças indígena, mas só que era umas professora muito fraca. Quem estudava num chegava pra 2ª. e a 3ª. série. Se chegava num continuava os estudo. Hoje, a maioria, os mais velhos que frequentou essas aulas, pouco escrevem, pouco está lendo. Porque sentiram cansá de estudá porque num subiu de grau de ensino. Desistiam porque num aprendiam ler, nem escrever. (Entrevista, 21 set. 2006).

Evidenciou que não estudou na Reserva; não porque não quis, mas porque “[...] eu me senti obrigado, porque meu pai, minha mãe falou – vamo embora prá fazenda. E lá no Distrito de Picadinha, nós fomo estudá na escola municipal. E aí a gente aprendeu muito e foi muito importante, porque hoje a gente lê e escreve e conhece muitas novidades que vem [...]” (Entrevista em 21 de set. de 2006).

Mas, ainda assim, apesar de relatar que “[...] gostava de estudá... e que por outros problema eu saí da fazenda, na fazenda que a gente ia num tinha escola e por isso eu fui obrigado a saí [...]”, apresenta o lado difícil do contato na escola:

[...] era muito bom, se sentia bem, mas os índio com as criança do “branco”, se sente diferente [...] A gente se dava bem, era muito bom. Tinha um pouquinho o problema da discriminação, mas a gente num ficava com aquilo na cabeça [...] Muitas vezes a gente num queria ir, mas a mãe falava: não, vai pra escola, tem que ir, tem que estudar. Muitas vezes meu pai corria comigo, pois sabia que tinha que estudá, que futuramente eu ia precisar do estudo. E hoje muitas vezes a gente senta e pensa, porque naquela época eu num continuei o estudo, hoje eu seria alguma coisa na vida. (Entrevista, 21 set. 2006).

Toda a experiência foi relatada evidenciando um conflito interior entre o que foi “bom” e o que não: “[...] naquela época nós tinha disciplina na escola, muita disciplina. Naquela época podia até dar uma palmatoriazinha na cabeça do moleque. Eu tive que levar algumas na cabeça da minha professora, mas pra mim foi bom, porque me educou. Ela educava todas as crianças. Dava puxão de orelha na sala e batia com a palmatória mesmo.” (Entrevista, 21 set. 2006).

Outra entrevistada, Alaíde, provocada sobre o sentido e as sensações que lembrava sentir em relação à escola, foi muito enfática: “[...] era de alegria de aprendê, vivê, ter onde a gente ganha o ensinamento. Pra mim era uma alegria no meio dos outros. Brincá, estudá. Ter aquela ocupação de ir pra escola. Na Missão eu achei melhor ainda porque eles ensinaram muita coisa para mim” (Entrevista, 16 set. 2006).

Ressaltou que sempre foi incentivada pelos pais, mesmo com todas as dificuldades. Eles sempre faziam “questão” que fossem para a escola, porque também para eles a escola tinha um significado

[...] de crescimento, né. Fazer a gente crescer, andar prá frente. Meus pais sempre me incentivaram a estudá [...]. Apesar da gente não ter calçado prá usar, a gente ia descalço, era quente o chão. Às vezes a gente corria, ia longe assim, prá fica embaixo da sombra, pra esfriá o pé, prá continuar a viagem. Nós ia a pé, 5 quilômetros pra ir e voltar. (Entrevista, 16 set. 2006).

Ela se refere aos momentos em que voltava para casa, vinda do Orfanato, na 6ª. feira, e depois para voltava para a escola, na 2ª. feira cedo, ou no domingo, ou a outros períodos em que tinha que voltar para a casa para ajudar na lavoura, quando já não mais moravam perto da sede do S.P.I, desde que se mudaram para onde estão ainda hoje morando, mais ao centro da área do Jaguapirú.

O Sr. Guilherme Valério, questionado sobre o que lembrava sentir e o porquê de ir para a escola, qual a sua importância, assim se referiu:

[...] é que eu achei, que a gente estudô, que a gente viu/notou, quando a gente estuda aprende muita coisa. Aprende falar em português, aprende fazer conta, fazer outras coisa. E agora esse tempo de hoje, é tão importante, para todos as tribos de índios, para as crianças, aprender mais do que aquilo que a gente estudô. Porque no tempo que a gente estudô, só ia até o 4º. ano. Chegô quatro ano e aquela pessoa era bem respeitada. Uns perguntava... aquele companheiro já se formou? Poxa, já é doutor, heim! todo mundo respeitava [...]. A escola pra mim, eu acho que foi bom porque, a gente quando estudando aprende muita coisa e faz pensar, não somente prá agora, mas prá o futuro. Então a gente já começou a pensar no futuro. (Entrevista, 14 set. 2006).

Além do prestígio, sempre a idéia de “futuro”, algo que não está presente no modo de ser dos Guarani, especialmente dos Kaiová.

O Sr. Adimilson, Terena, expôs claramente a supressão da língua indígena na escola, como, de fato, um “grande prejuízo” para os indígenas, fossem eles de qualquer uma das etnias. Isso não se fez muito claro nas demais entrevistas, com exceção do Sr. Getúlio e Edna de Souza. O ensino do português na escola apresentava-se como uma grande oportunidade, muitas vezes, de aprendê-lo como resposta a uma necessidade imperiosa para o contato.

Para o Sr. Adimilson, naquela época, os Terena, ainda falavam muito a língua, assim como os Guarani, mas

[...] nós quando passou o domínio da D. Loca (D. Emília) com o seu Dionísio, ela não permitiu nós falá nem o Guarani, nem o idioma Terena na escola. Ela num deixava não. Ela falava que nós tinha que praticá, falá o português, portanto, você vê que tem hoje muitos índio Caioá que num fala o Guarani. Eles entende um pouco, mas num fala, porque, naquela época quando ela passou a tomar conta, ela num deixava a gente falá. A D. Luiza num fazia questão [...] (Entrevista, 14 set. 2006).

A maioria dos entrevistados que passou pela escola do S.P.I. lembra de D. Maria Luiza com muito carinho. Segundo o Sr. Adimilson, era uma professora de “cor morena”, “mas muito interessada na vida dos índios”. Foi ela quem, em anos anteriores, procurou experiências no Paraguai para o ensino bilíngüe. Missionária da “Missão Evangélica Caiuá”, acabou se aventurando pelo centro da Reserva para se aproximar mais dos Kaiová. Segundo ele, ela também entendia bem o Guarani “[...] A D. Loca não aceitava. E teve duas professoras que foi filhas do seu Alaor também, que foi professora ali... também não aceitava [...]” (Entrevista, 14 set. 2006).

Esse Alaor a quem Adimilson se refere era o Chefe do Posto, de quem fala muito bem, referindo-se a ele como “um homem bom”. Ao mesmo tempo, evidencia as arbitrariedades de negação da língua indígena no âmbito da escola. Isso demonstra, mais uma vez, a intransigência do Órgão *Protetor* em negar, e a não respeitar as culturas indígenas.

As investidas contra os costumes mais íntimos dos indígenas ali residentes, pelos professores, foi uma constante, e isso foi explicitado com muita clareza, embora fossem intervenções, que, mediadas pelo presente, são amenizadas, na medida em que foram sendo apropriadas como sendo modelo de *bom comportamento*: “[...] tanto nós Terena, como Caioá, Guarani, tudo misturado, sempre misturava, casava, amigava e a D. Loca foi pondo uma ordem assim, que a gente tinha que casar, num podia largar da mulher e os pais sempre bebiam muito [...]” (Entrevista, 14 set. 2006).

E nisso reside a admiração pela professora que se “preocupava com eles” e ensinava os “bons costumes”.

O apelo dos representantes de uma cultura ocidental e cristã que utilizava a culpa, o castigo, a severidade, alheios aos sistemas tradicionais, por mais que se resistisse, foi estabelecendo um sentimento forte de “inferioridade” naquelas populações, em relação à sociedade não indígena e até em relação a outras etnias, como nos evidenciou o Sr. Tibúrcio Fernandes, anteriormente, assim como outros também o fizeram. Daí um esforço em perseguir as práticas “civilizatórias” da cultura ocidental, embora com os limites já mencionados, sempre num movimento de recriação e de ressignificação segundo lógicas próprias. Mas esse

esforço, feito com muita criatividade, frente à imposição e retalhamentos sofridos cotidianamente, não pode esconder ou minimizar o impacto da violência praticada contra essas culturas.

A prática do civismo também foi algo marcante em suas trajetórias de vida. Segundo a Sra. Apolônia Gonçalves (entrevista, 14 set. 2006), quando esta frequentou a escola da “Missão” aprendeu a ler a Bíblia, mas na escola do S.P.I. também “sempre era feito oração”. Nesta, além de fazer oração, também: “[...] nós cantava o hino nacional na saída” (entrevista, 14 set. 2006). A Bandeira também era sempre hasteada. Para ela, aquilo era “bonito”.

O Sr. Tibúrcio reforçou a prática do culto à Bandeira e o canto do Hino Nacional: “[...] todos os dias de manhã cedinho nós cantávamos isso aí.” (Entrevista, 21 set. 2006).

O Dia do Índio era para ele uma “festa”:

[...] o dia do índio mudou [...] era um dia privilegiado pela comunidade indígena e também, quanto mais lá fora. O dia do índio tínhamos aquela vez quantas cabeça de gado [...] era churrasco de dez/quinze cabeça de gado eles matava [...]. O S.P.I criava o gado pra isso aí [...] e o churrasco era pra todos, num lugar só. E todos fazia festa. (Entrevista, 21 set. 2006).

O futebol era sua brincadeira predileta: “A gente gostava mais do futebol, principalmente no dia da independência do Brasil que é o dia 7 de setembro, a gente tinha aquele desfile, [...] era aqui mesmo. [...] tinha vez que nós ia pra lá [na cidade]. (Entrevista, 21 set. 2006).

4.2 A RELAÇÃO ESCOLA/ IGREJA

A entrevista com Edna de Souza (abril, 2005) desdobrou-se para a sua experiência com a escola. O seu depoimento assume um significado especial, porque na medida em que foi estudando, foi atuando como professora, primeiro na escola do S.P.I. e depois FUNAI. Como já mencionado, era uma das filhas de Marçal de Souza. A sua formação escolar, de 1ª. a 4ª. série, foi completada na “Missão”; depois continuou-a na Escola Erasmo Braga, também Presbiteriana, onde cursou as primeiras séries da segunda etapa do ensino fundamental, terminando a 8ª. série na Escola Estadual Presidente Vargas. Para frequentar o magistério, na Escola Imaculada Conceição, da ordem franciscana, recebeu uma bolsa de estudos da própria Missão, por influência de seu pai, missionário da instituição.

Questionada sobre sua trajetória na escola e suas motivações, Edna de Souza foi tecendo um fio, que se tornou uma rede que deu sustentação a sua vida adulta:

[...] eu fui na escola primeiro, acho que com seis anos. Primeiro que meu pai, ele já [...] falava pra gente que a gente tinha que estudar, né? Tinha que aprender a ler e escrever em português. Tinha que estudar, que um dia a cidade ia crescer e a gente tinha que estudar [...] no futuro ia valer, só tinha valor aquele que tinha [...] um pedaço de papel. E na época eu tinha 8 anos eu não entendia, né?. Porque eu achava que a gente ia virar um pedaço de papel. Ele mostrava, né? Depois eu entendi que era um diploma. Aí, hoje é realmente isso daí. Nessa época [...] em 1958 ele já tinha essa visão de futuro, né? [...] e através da igreja, também. Porque nós [...] íamos na Igreja da Missão. Era a Missão que oferecia educação escolar, também. Aí nós todos estudamos na Missão, até 4ª. série. [...] A gente ia [...] na segunda-feira cedo pra escola e ficava a semana inteira lá na Nhanderoça, a semana toda pra estudar e na sexta feira de tarde a gente vinha embora. Ficava em casa – sábado e domingo. (Entrevista, abr. 2005).

Os métodos de ensino continuavam os mesmos. Quando questionada se havia algum ensinamento na língua indígena, ela respondeu prontamente:

Nossa! O ensino não tinha nada a ver na questão da língua indígena, inclusive até a religião proibia, né? Que era [...] a Igreja Presbiteriana, né? Que pra eles, a reza, acreditar nas forças da natureza era coisa do demônio, do diabo, que a religião pregava, né? Prega até hoje. Mas aí ele teve contato com a escola assim. [...] Meu pai foi professor na Missão, né? Dava aula, depois que ele já tava bem. (Entrevista, abr. 2005).

Segundo Edna de Souza, o ensino era com a

[...] cartilha. Aquelas cartilhas de português que a gente estudava. Eu mesma fiquei três anos na 1ª série. Todas as minhas irmãs, todo mundo fez assim, dois, três anos na 1ª série, pra aprender a ler e escrever [...] Dois anos, três anos na 1ª, dois anos na 2ª série, dois anos na 3ª, aí na 4ª eu já [...] consegui vencer. Na 5ª aí já tinha aquele exame de admissão tipo dum cursinho pra entrar [...] Aí eu e minha irmã nós fizemos no Erasmo Braga, aí nós conseguimos bolsa pela Missão, que a escola também era da Igreja, né? A gente conseguiu, meu pai foi atrás [...] A gente ia todo dia de ônibus [...] que vinha de Itaporã. (Entrevista, abr. 2005).

Sair da Reserva significou uma ruptura muito grande com o mundo interior de Edna e selaria uma nova fase de sua vida: “Foi o pior [...] período escolar nosso porque a gente saiu da aldeia, pra estudar fora. Foi muito corrido esse período, e logo, na época, na Erasmo Braga, escola de elite, né? [...] a gente sofreu muito, bastante” (Entrevista, abr. 2005)..

Envolta nas lembranças e comovida pela história de sua vida, durante a entrevista, ela foi revelando como se sentia:

É, lembro que eu e a Leninha a gente nunca conseguia conversar com os outros. A gente ficava sempre só a gente, só nós duas, sempre sozinha [...] E devagarinho foi indo outra criança chegava pra conversar com a gente. [...] Aí quando a gente mudou pra Escola Presidente Vargas [para onde os outros irmãos acabaram indo mais tarde], a coisa foi diferente. Lá já tinha crianças de todo nível [...], já teve mais amizade com as crianças não-índio [...] tinha aluno dentro da própria escola que sabia que a gente era da aldeia, debochava da gente e às vezes escondia o material da gente, né? Aí, eu e minha irmã, nos destacamos na escola, porque a gente tinha muito interesse em estudar, tinha que aprender, né? E aí os professores passavam trabalho na escola [...] nossos trabalhos sempre era os melhor [...] Aí tinha aluno, tinha colega que nunca fazia trabalho, então eles [...] e meu pai não tinha condição de comprar livro, né? E a escola, quem tinha livro é quem tinha posses, né? Então pra gente ter o direito de usar os livros do colega, então a gente fazia os trabalhos deles também. Eles emprestavam os livros pra nós, nós fazíamos o nosso trabalho e fazia o trabalho deles. (Entrevista, abr. 2005).

Como já mencionado anteriormente, começou a dar aulas com 17 anos, em 1967, na escola da Farinha Seca, do S.P.I., mas contratada pela Prefeitura. Na época já estudava na escola da cidade, que era da Igreja Presbiteriana. Em 1971, já na época da FUNAI, foi para Caarapó, para dar lugar à mulher do Chefe de Posto:

[...] mas foi a melhor época da minha vida de professora [...], apesar do ensino tradicional, da gente não tê material, né? Foi a minha melhor época do magistério, porque lá eu trabalhava junto com a comunidade, contentemente na escola com índio, eu tava no meio do meu povo, né?. Ali foi a melhor época [...] (Entrevista, abr. 2005).

Questionada se ensinava em português, ela respondeu que sim, mas:

Lá em Caarapó eu tentei, já começá a ensiná na língua. Aí tinha uma supervisora [...], o nome dela é até estranho, acho que o nome dela era Florestina [...] Ela vinha uma vez por ano, uma vez a cada 2 anos. E justamente no dia que eu tava dando aula, escrevendo em Guarani no quadro ela chegô. O pessoal da FUNAI e o administrador era um coronel do Exército reformado, Coronel Bruis, chegou com ela. Ela proibiu de ensiná na língua, proibiu. e levou um monte de livro, mais caderno [...]. Você vê hoje o chefe do posto, capitão lá de Caarapó foram meus alunos no início da década de 70. (Entrevista, abr. 2005).

Esse trecho é significativo, porque trata da continuidade das práticas desenvolvidas pela escola do S.P.I. e sua política educacional.

Voltou para a Reserva, contratada pela FUNAI para trabalhar em uma nova escolinha, também da Missão, que, na verdade, segundo Edna de Souza, era um curral de carneiro, o qual, quando chegava de manhã, ela varria para os alunos poderem estudar: “[...] aí eles estudavam até a hora que eles queria, tinha hora que eles inventava [...] pegava o caderninho, punha debaixo do braço e iam embora [...] Tudo era alfabetização. Aí tinha criança de todo tamanho. Tinha até adulto”. (Entrevista, abr. 2005).

Mesmo esse último trecho referir-se já ao tempo da FUNAI, reflete bem o quanto a Missão continuou entrelaçada no projeto de educação dentro da Reserva, prática iniciada com a política do S.P.I. Outras escolas se formaram a partir da construção de novas Igrejinhas, como, por exemplo, esta última, que se transformaria em ponto de cultos, e a escolinha do Agostinho, que também funcionava no espaço de uma Igreja. Nesses espaços aproveitavam para dar aulas e ensinar a leitura da Bíblia.

Quando Edna de Souza voltou para Dourados, para continuar seus estudos, segundo ela, completou a 8^a. série na Escola Estadual Presidente Vargas. No primeiro ano do ensino Médio, contou com uma bolsa da Missão para o curso de magistério (Normal, na época). Depois, ela iria para a Escola Imaculada Conceição, escola franciscana e tradicional na cidade, porque seu pai tinha amigos que garantiram o seu ingresso lá. Para cursar a faculdade, ingressou na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde cursou História, e ganhou “notoriedade” dentro da Reserva através dos “estudos”.

Continuou atuando como professora, e atualmente é coordenadora da escola *Tengatui Marangatu*. Ajudou a construir o projeto de ensino diferenciado, iniciado em 1999, que vem sendo ampliado, contando com 25 turmas em 2005.

A Sra. Apolônia, índia Kaiová, (entrevista, 14 set. 2006), quando foi para a “Missão”, estudou com a professora Sarita, filha do Reverendo Orlando e Dona Lóide, protestantes, mas, segundo ela, se tornou católica, “[...] meu pai também era católico [...] porque a Dona Loca (Dona Emília), sua primeira professora junto com D. Almerinda, eram católicas”. Isso se mostrou um tanto confuso, quanto ao que era uma coisa e outra. O que podemos apreender dessa confusão é que esse alinhamento acontecia só no plano formal. Na realidade, a religiosidade do Kaiová e de D. Apolônia é que continuava a ser a base de suas relações sociais mais profundas, no âmbito da família mais extensa e “amigos-aliados”, apesar de D. Apolônia dizer que aprendeu a ler a Bíblia na Escola da Missão. Mas na escola do S.P.I. também “sempre era feito oração.”

Apesar de não ter entendido muito bem quando perguntamos se era protestante, nos disse apenas que não lia a Bíblia, só cantava. Ensinaram-na a cantar as músicas dos missionários em Guarani

Mas ainda assim, segundo a Sra. Apolônia, quando ia para casa, à noite, fazia a reza “Caioá”: “[...] tem que ajudá o meu pai [...] ajudava a rezá, prá chovê. Se o tempo agora não táva chovendo, se tem que rezá a noite pra chover. E se chover demais tem que rezar de noite pra poder pará a chuva. Se vento vem muito, vai chegá o vento” (entrevista, 14 set. 2006). Agora, quando falou de “feitiço”, assunto referido por sua irmã Alzemíria para justificar a perda dos filhos, ela foi enfática em dizer que seu pai não fazia, só rezava toda noite também para evitar isso “[...] toda noite, o finado pai sabe rezá mesmo. Sabe curar alguma doença, num é feitiço, finado meu pai curava mesmo. Sabe batizá milho novo, batata novo, ele sabe”. (entrevista, 14 set. 2006). Quanto às festas, disse que fazia todo ano a “festa da chicha”, uma vez por ano “[...] milho novo, milho saboró novo, na hora que tira tem que fazer, tem que batizar milho novo pra fazer chicha, fazer festa [...] convidavam tudo meus parente, meus tio, minhas tia, minha avó, minhas prima, pra vê como dança do índio” (entrevista, 14 set. 2006).

Pareceu-nos que o universo da escola, em suas lembranças, estivesse desconectado de seu universo cotidiano. Em todos os momentos, o que aparecia era um mundo distante do outro. Só quando provocada é que ela inseria a sua vivência cotidiana. A escola era um meio de contato com o novo mundo que se impunha para eles. Ao mesmo tempo em que atraía, afastava, porque, de alguma forma, inibia a cultura dos Kaiová e os intimidava a suprimi-la, a escondê-la do convívio social da escola. Servia, principalmente, como recurso para galgar os degraus da *evolução civilizatória* e serem de alguma forma inseridos nessa nova realidade, ou, mais ainda, serem reconhecidos como “gente”; se houvesse esforço, poderiam tornar-se “inteligentes” e “iguais” aos não-índios.

Em relação ao trabalho do *Summer Institute of Linguistics* (S.I.L.), buscamos entrevistar uma das lideranças na Reserva de Dourados que estudou junto ao casal de lingüistas John e Audrey Taylor. Eles teriam “ensinado” a escrita Kaiová a vários outros alunos, no transcurso de sua estada na Reserva, mas, segundo o Sr. Getúlio, nosso entrevistado, nenhum levou isso adiante. Apesar do pouco alcance prático desse trabalho, no que se refere ao domínio da escrita kaiová pelos alunos em questão, foram muitos os registros sistematizados. Mais uma vez, é a relação de simbiose entre “poder e saber” que possibilita novas relações de poder, e que, por sua vez, produz novos saberes; permite que o poder passe a ser circular, de modo a favorecer, sob alguns aspectos, os “dominados”.

Em entrevista com um de seus alunos, considerado pela Sra. Audrey como um dos mais “privilegiados” no domínio da escrita kaiová, o Sr. Getúlio Jucá de Oliveira (Keí Russu Poty Vera), soube-se que este é hoje uma das lideranças mais proeminentes da Reserva, e que atua como “cacique rezador”. A importância desse aprendizado, na avaliação dele, resume-se ao fato de ele, hoje, ser um dos poucos índios Kaiová que dominam a escrita da língua, que ele diz ser a “tradicional”, a “verdadeira” língua Kaiová. Ajudou o Sr. Taylor a elaborar um livro, sendo o tradutor “mais preparado” para transmitir os significados mais profundos das palavras e mesmo a própria grafia, que seria aperfeiçoada na medida em que relacionava a pronúncia com a escrita. Segundo o Sr. Getúlio, foi um trabalho que o Sr. Taylor fazia com ele, pois que este argumentava que, sem a sua contribuição, não seria possível o término do livro. Não tivemos acesso a esse livro, que, segundo o Sr. Getúlio, talvez tenha ficado com o próprio Sr. Taylor ou na Missão. Contudo, foi perceptível e até mesmo expresso o “orgulho” que essa situação lhe causava.

[...] quando as pessoas fala a nossa língua é difícil. Como eu falei, porque pra entendê o que significa as palavra tem que explicá muitas coisa pra podê falá uma palavra, né. E se a gente num entende passa tudo por cima e a gente deixa tudo as coisa pra trás. Eu acho que hoje tem muito estudo, especialmente o português, porque talvez tem alguns professor formado, talvez tem bem formado, mas tem que ter alguma coisa própria na língua da sua cultura, pra não esquecer, porque muitas coisas hoje a gente esquece, né. Então a gente tem muito aluno que já é formado, tem muito aluno que tá fazendo curso superior e faculdade, isso é muito importante, mas sempre num esquecer do seu costume, do seu cultura. (Entrevista, 21 set. 2006).

Apesar dessa experiência não ter se dado na escola do S.P.I., aponta novamente para o entrelaçamento do trabalho do Órgão indigenista com as Missões religiosas e Institutos de pesquisa ligados a elas. Outros alunos que ali estudaram, não exercitaram e não desenvolveram a habilidade da escrita no “verdadeiro kaiová”, expressões deste último entrevistado. Ele cita apenas o Sr. Anacleto Ribeiro, que serviu de intérprete, por muito tempo, para o pesquisador Wilson Galhego Garcia, o que resultou na obra *Nhande Rembypy* (Nossas Origens) – (2002), mas morava em outra aldeia, e o Sr. Assunção, também morador de outra Reserva, a de Amambaí, que desenvolveram essa habilidade. Eles foram alfabetizados no Kaiová, o que, segundo o Sr. Getúlio, foi resultado do trabalho realizado pelo casal Taylor, que visitou outras Reservas de Kaiová, no sul do estado.

Na Reserva de Dourados, segundo o cacique Getúlio,

[...] eles tinham uma sala de ensinamento [...] aí eu fiquei com meu avô estudando. Vivia mais com eles estudando. A primeira letra que eu aprendi

escrever foi a palavra “tata” (fogo). Então tata é uma letra que já vem [...] em cima de nossa palavra mesmo, porque pra nós “tata” é fogo [...] então eu aprendi. Eu estudei 3 ano com eles[...] escrevia tudo no Caioá. 3 ano eu escrevi bem, não tinha mais como eles me dá aula, daí eu apassei a estudar na “Missão” [...] eu estudei lá até a 4ª. série [...] era tudo no português. Eu nem dava valor do meu estudo, então a língua Caioá, as letra Caioá, num dava valor. Depois eu fiquei adulto eu tornei estudá de novo no Instituto Bíblico, que é vários estudo por três ano. Aí eu estudei dois ano e pouco. Aí parei. Eu aprendi muita coisa do estudo em português e minha língua tava meio parado. Aí eu prestei muita atenção do meu estudo e hoje eu estudei melhor pra entender alguma coisa na minha língua. Português é muito difícil. Algumas palavra escreve no português, mas a gente escreve mais na minha língua pra significá o que quer dizer. (Entrevista, 21 set. 2006).

Durante as conversas não gravadas, ele sempre reforçava esse conhecimento como sendo de importância fundamental, vital para a cultura Kaiová, porque ele busca, nessa escrita, “transmitir” e preservar conhecimentos do passado, bem como os valores de uma época que, para ele, era caracterizada pelo “ser” do verdadeiro “Caioá”.

Desde 1980, ele atua como professor comunitário, ensinando adultos e crianças na sua casa de reza (*Oga pỹsy*), tendo escrito várias cartilhas de alfabetização na língua kaiová, como *Te'yi nhe'ẽ* (fala do índio), *Guapo'y Rehegwa nhe'ẽ*, e *Pelota rehegwa nhe'ẽ* (como brincar com a bola). Em 1999, o seu trabalho chegou a ser publicado na Revista TV escola, como professor alfabetizador na língua Kaiová.

E é nesse contexto de busca de afirmação da cultura Kaiová através da escrita que procura atuar. Teceu críticas ao modo como os professores atuais vêm se debruçando na escrita da língua nas escolas:

[...] então hoje os professor formado pra continuá estudando a língua tem que ter muitas coisas, porque eles tem que falar muito, tem que ter sua tradicional, então esse é muito importante pro professor, porque é difícil de começar do meio prá cima, a coisa não funciona. Aí, eu sempre falo, eu escrevi muitas palavra difícil dentro da minha língua, então eu já sei como pode. Tem alguns professor quer pegar essa nossa língua, mas tem que ter sabedoria pra poder eles fazer, porque é nossa língua, mas é difícil. Então queremos uma coisa que desse pra nós pra num acaba nosso costume, a nossa língua, a nossa palavra, a nossa letra... um dia eu tava fazendo a minha história sobre o povo, aí eu mandei pro Rio de Janeiro, mas daí voltou e disse que no computador num tem acento isso aí. Eu falei que tinha que ter um assento que conta, porque igual “quere”, igual tem umas palavra que a gente fala que tem uns acento que pega encima e pra língua Caioá fica difícil pra escrever, né. (Entrevista, 21 set. 2006).

Contudo, o processo contínuo de imposição do português na escola, intensificado no período do S.P.I. e depois da FUNAI, acarretou uma grande dificuldade de processar a escrita da língua guarani. Não se pode esquecer que a escrita é sempre um processo que reduz a

língua falada, o que, no caso das culturas orais, provoca certo esvaziamento dos sentidos. A língua Guarani esvazia-se do seu sentido histórico, cultural e social, na avaliação do Sr. Getúlio. Reaver essas perdas é um desafio de proporções gigantescas, porque os professores atuais foram alfabetizados no português e na escola tradicional não-indígena. O cacique Getúlio, nessa tentativa de difusão da escrita Kaiová, sofre, inclusive, uma rejeição no interior das escolas, por parte de alguns professores e principalmente de alunos, que vêm nessas práticas algo que cheira a “velho”, ultrapassado.

Mas consideramos significativo expor a visão do cacique Getúlio sobre a atuação do casal Taylor:

[...] eu gostava muito deles, me criei junto com eles. Depois retornei, trabalhei e ensinei a traduzir algumas coisas pra eles. Agora que eu achei muito bom esse estudo, porque eu aprendi com ele. Depois ajudei ele na própria língua e ficou mais forte ainda. Eu acho que alguns professor tem que fazer assim, porque ele tem que aprender bastante pra depois ajuda [...] eu aprendi muitas coisa. Hoje ta servindo pra mim esse estudo. Eu fiquei mais sentido, porque esse estudo em português serviu muito pouco, mas dá pra mim fazer alguma coisa com ele. Mas o estudo na minha língua serviu muito, bastante pra mim e com isso vem assegurando nossa cultura. E a gente queremos que dura muito ainda. Queremo que muito professor se forma ainda [...] (Entrevista, 21 set. 2006).

Talvez tenha sido o único entrevistado a enfatizar a “grande dificuldade” de aprender o português. Diferentemente do Terena, nos evidencia claramente o quanto o ensino no português esvazia o sentido das palavras na sua língua materna. Ele tem absoluta consciência de que o português nunca deu conta de expressar os sentimentos e a “alma” Guarani. O domínio deste assume tão somente um caráter utilitário. Por outro lado, o reducionismo que a escrita promove é uma preocupação permanente do Sr. Getúlio, pois que sempre é muito “difícil” passar os sentidos das palavras de sua língua.

Segundo informações do capitão Luciano (entrevista, 21 set. 2006), Guarani Ñandeva, o capitão Ireño Isnarde, seu antecessor (Kaiová), incentivava muito os estudos e recebia bem o “John Taylor”, que era tratado como “João Inglês”. Com base no que o capitão Ireño falava, ele assim expôs:

[...] ele conversava com o cacique pajé e pegava a fala dele e gravava, traduzia o Guarani em Bíblia, em Novo Testamento [...] quem gravou muito com ele foi o seu Basílio, que eu acho que é avô do Getúlio. Ele e o Carlito, já morreu também, é aquela turma. Ele pegava aquele idioma dele e falava que era pra não acabá a fala do índio Caioá. Então ele pegava bem no costume. (Entrevista, 21 set. 2006).

É interessante constatar como os dados mais importantes coincidem. É fato, como o próprio Sr. Getúlio expôs, que ele ficava com o avô estudando com o casal Taylor, depois é que passou a ser tradutor especial – pensando o que cada palavra escrita no Kaiová significava.⁶⁸

Entre todos os processos de transgressão cultural, essa experiência do desprezo da língua indígena pôde ser apropriada de modo positivo, ainda que de pouco alcance para com os demais alunos. O Sr. Getúlio atua como multiplicador e compilista da escrita kaiová. Isso poderia servir como referencial para difundir junto às escolas que trabalham com a língua indígena na alfabetização. Contudo, isso implica em severas disputas internas, relações de poder político, entre as lideranças do poder institucional escolar e as de aldeia (tekohá) que, por vezes, não se coadunam num projeto interdisciplinar consistente, além do choque de gerações. Mas essas relações estão permeadas pelas microestruturas de poder que se estabelecem em todos os redutos da vida, na familiar, social, nas instituições governamentais ou não, entre tantos outros espaços, também no seio das sociedades indígenas, estruturas que diminuem a capacidade das forças que poderiam atuar em conjunto.

Também o capitão Luciano teria estudado na Missão, quando foi para freqüentar a 4ª. série: “[...] e então passei para a Missão Caiuá.. Na Missão eu estudei com a D. Sarita [...]. Quando eu ia completar o quarto ano [...] quando eu tava fazendo a prova eu desisti, porque a dificuldade era grande” (entrevista, 21 set. 2006).

Enfatizou ainda que: “[...] como a nossa professora era evangélica, quando nós começava a fila, a primeira coisa era a oração pra nós entrá. A primeira coisa que ela falava era ‘vamos fazer nossa oração pra deus dá entendimento pra nós estudá hoje’. E mandava curvá todas as cabeça das criança, dos aluno, fazia a oração e mandava entrá”. (Entrevista, 21 set. 2006).

Hoje, o capitão Luciano é pentecostal da Igreja “Deus é Amor”.

A dificuldade maior para chegar até a Missão era andar um longo trecho a pé, para depois pegar um caminhãozinho Chevrolet, que a Missão colocou para carregar os alunos. Só que “[...] o fiscal cobrava só eu, e aí deixava só eu como o mais malandro. Então fazia eu descer do caminhão, aí num deu mais pra continuar [...]. O fiscal [...] era o finado Marçal de Souza. Então eu desisti, já era difícil, porque tinha que sair daqui [...] de madrugada pra pegar o carro senão não pegava, porque até as sete horas nós tava na Missão” (entrevista, 21 set. 2006). Mas alguns dos que passavam da 4ª. série eram encaminhados pela Missão para

⁶⁸ O relato da Sr. Audrey Taylor, no capítulo anterior, também versa sobre os mesmos fatos e dados.

estudar em Cuiabá. Questionado se lembrava de algum colega Kaiová que tivesse ido, foi enfático: “[...] Não, Caioá não”. Para ele, tanto o Kaiová quanto o Guarani (Ñandeva) acha muita dificuldade de estudar, sempre “gosta de parar no meio do caminho”. “[...] Já o Terena vai melhor, mas depende das condições também. Agora tiveram alguns Caioá que estudaram um pouco mais [...] quem estudava comigo era o Hermes, era o Ferminiano, a Apolônia [...]. Todos Caioá”. (Luciano Arévalo, entrevista, 21 set. 2006).

O Sr. Tibúrcio Fernandes reforçou a existência de outra escola de missionários na mesma área do Bororó, como consta nos documentos do S.P.I., onde também se realizavam cultos.

Mesmo não tendo estudado na escola da Missão, considera que ela foi “muito importante” e que trouxe muita “sabedoria”, inclusive o ensino do português, que, apesar das dificuldades da aprendizagem, conseguiu aprender através da escola e dos missionários. Atualmente, ele se converteu para o pentecostalismo da Igreja “Deus é Amor”, que o “livrou do vício da bebida” e por isso hoje lhe é “fiel”. Contudo, a vida desses índios transita por esses novos caminhos sem que deixem de ser Guarani. É muito entusiasta da escola que ensina o Guarani e da luta pela terra, da qual se diz muito atuante. E mais ainda, quando provocado sobre a cultura Guarani, se exalta para dizer que

[...] todos fazia festa... a chicha, a cultura do índio, a gente nunca esqueceu daquilo lá, a gente permanece com aquilo na consciência. [...] fazemos chicha ainda. A nossa tradição nós não esquece nunca, principalmente índios “Guaranis, Caioás e Terenas legítimo”. [...] eu sou da Igreja, mas a minha cultura eu não encosto. [...] se não existisse este Santo Evangelho que muda a consciência da pessoa... eu era uma pessoa que bebia bastante, bagunçava por aí, mas hoje eu dou graças a Deus mudou a minha consciência. Se eu vivesse do jeito que era aquela vez, ninguém tinha mais confiança em mim. Hoje eu posso falar que eu sou uma das confianças da comunidade. Todos confiam na gente. Porque elas acham que eu to fazendo um excelente trabalho. A gente faz o que é possível. (Entrevista, 21 set. 2006).

Para ele, também, se não fosse a escola não conseguiria aprender tanta coisa “boa” que a Igreja prega.

Todos esses deslocamentos de cunho religioso foram se estabelecendo na medida em que as lideranças – caciques/rezadores – foram diminuindo. A busca por novos conselheiros e guias para a superação das agruras da vida encontraram terreno fértil nas novas religiões, ainda que muitas vezes como refúgio, pois o jeito de ser Guarani (Ñande Reko) ainda se apresenta muito forte nas relações sociais. Acreditamos poder falar de “guaranização” das crenças protestantes, assim como da *terenização* do protestantismo, como nos apontou

Acçolini (2004). Contudo, esse processo do protestantismo é muito mais recente junto aos Guarani e muito menos adotado como prática religiosa, como atestou o próprio Sr. Guilherme Valério, Terena, uma das maiores lideranças protestantes da Reserva.

A Sra. Ireni Cáceres apresentou-se como Presbiteriana e disse porque: “[...] parece que a vida é mais melhor. A gente leva uma vida mais em paz” (entrevista, 22 set. 2006). Disse que hoje não frequenta as festas dos “Caioá”. Mas, quando criança, “[...] eu ia, gostava muito. Nós ia, dançava. [...] nós dançava moda sertaneja e essa chicha. [...] as reza dos Caioá nós participava também” (entrevista, 22 set. 2006). O “rezador” chamava-se Paulo e tinha uma “Casa Grande”, onde morava com a família. Disse que a família dele ainda mora na Reserva, mas “não tem mais rezador”. Naquela época, “[...] nós frequentava aqui. Era muito conhecido do meu pai o rezador. Toda noite nós ia, quando ia ter reza, a dança deles” (entrevista, 22 set. 2006). Mas, segundo ela, nem seu pai e nem ela chegaram a ser muito adeptos da religião do “Caioá”, só “participava” da reza.

Dos 5 entrevistados Terena, só um se disse católico. Os demais eram protestantes e têm a religião como baluarte da moral e dos bons costumes, voltados para a disciplina “da alma e do corpo”, em um processo interno de ressignificação dessa religião segundo o modo de ser Terena. Apesar de, aparentemente, no plano discursivo, serem uma repetição alienada dos ensinamentos da Bíblia, os novos valores fundem-se aos valores tradicionais das sociedades Terena.

A idéia de “vitória”, expressa na dança do bate-pau (Cap. I), por exemplo, coaduna-se com muitos elementos do protestantismo. A idéia de perseverança e luta diária pelo afinco ao trabalho, como valor absoluto, para prover o futuro da “bem aventurança”, mesmo que não assuma um caráter capitalista no seu sentido pleno, de acumulação de capital, perpassa, ainda assim, pela idéia de propagação da fé como expressão de certa “superioridade cultural”, a ser difundida, ensinada para as outras tribos na medida do possível. A dualidade, expressa no combate entre o bem e o mal, parte constitutiva do modo de ser Terena, é sempre evidenciada por um dos pastores e pelos demais entrevistados:

[...] diante de nós temos dois caminhos; tem um caminho para a vida eterna com deus e um caminho para a perdição [...] Deus está te convidando pra vida eterna [...] E isto se apresenta como uma escolha individual: Num importa porque cada um de nós tem que apresentar a nossa conta [...] A Bíblia assim ensina, mas essa parte não é obrigado, mas eu quero ensinar prá você, vai ter uma parte de paz, de alegria eterna, vai ter uma parte de tristeza e choro eterno. Daí você vai escolher o que, o que você quer. Você vai querer paz eterna ou você vai querer dor eterna? Porque a paz eterna, a pessoa vai ser levada para glória de Deus no lar celestiais. E aquela parte de

choro eterno vai ser colocado no lago do fogo, no inferno para toda a eternidade [...] (Entrevista, Guilherme Valério, 14 set . 2006).

No entanto, a cotidianidade da vida obedece a características próprias do modo de ser Terena, que de alguma forma não está totalmente vinculado ao ritmo do protestantismo tradicional, ocidental. Muita coisa diferente perpassa por essa afinidade religiosa. Os Terena vivem no âmbito da família ampliada, produzem alimentos e o consomem segundo costumes diferenciados, como salientado no capítulo I, como os benzimentos voltados para as viagens, entre outras tantas peculiaridades, apresentando-nos um mundo balizado por características próprias de um modo de viver.

De qualquer modo, a escola apresenta-se como um instrumento inestimável para se alcançar os objetivos do modo de ser Terena relacionados com o mundo externo.

Segundo o Sr. Guilherme Valério, que veio da aldeia de Bananal, do município de Aquidauana, ele estudou na escola da “Missão Evangélica da América do Sul”: “[...] eles tinha uma escola muito grande que cabia muitas crianças e aí comecei estudar, né” (entrevista, 14 set. 2006).

Ali, segundo ele, estudaria até a 4ª. série, entre os anos de 1941 e 1944, pois “nunca repetiu de ano”. Questionado se existia também a escola do S.P.I., disse que sim, “[...] mas era muito fraca, muito fraca. Tinha poucas crianças lá, porque a Missão [...] parece que os americano tinha mais vontade de ensinar as crianças [...] dava mais estudo prá s crianças. Então os pais perceberam, né, e os pais mandavam mais para aquela escola da Missão” (entrevista, 14 set. 2006).

O seu pai já era evangélico quando nasceu, e trabalhava como missionário na Igreja da Missão, provavelmente, segundo o que a memória guarda, desde 1925 mais ou menos. Como missionário, trabalhou em outras aldeias Terena. Aprendeu, também na Missão, já adulto, a ler e escrever para o aprendizado da Bíblia, para poder difundi-la junto a outros Terena. Ele também, a partir de 1949, tornar-se-ia missionário, para ensinar a religião protestante na aldeia de Ipegue, onde trabalhou até 1961, quando veio para Dourados e foi se juntar à Missão Evangélica Caiuá, que o colocou como dirigente no trabalho da Igreja. Foi dar continuidade aos estudos no Instituto Bíblico da Instituição e tornou-se pastor, atividade que exerce até hoje.

O ensino era todo processado em português, embora os professores fossem americanos. Contudo, segundo o Sr. Guilherme, assim que um(a) aluno(a) se formava na 4ª. série já poderia também atuar como professor(a).

Foi nesse contexto que, logo que chegou à Reserva de Dourados, colocou os filhos na escola da Missão. Todos os filhos estudariam ali durante a década de 60; alguns mais novos estudaram na década de 70, até a 4ª. série, que era até onde ia o estudo na “Missão” naquela época. Apesar de ainda falarem mais o Terena e um pouco o português, aprovava o ensino nesta última língua. Mas, ainda na década de 60, ele acentuou que as “[...] outra tribo [...] não queria estudá. A gente não via criança desse tribo, a gente via criança, mais não-índio” (entrevista, 14 set. 2006). Aqui, ele se refere especialmente aos Guarani.

Ele também salientou que, na escola, já aprendia a ler a Bíblia, a cantar o Hino Evangélico “[...] e a gente gostava, gostava muito daquele tipo de estudar, [...] daquele jeito de escola (entrevista, 14 set. 2006). Apesar de ressaltar que o seu estudo foi muito pouco e que é necessário estudar mais, aprendeu também o inglês, pois que “[...] tinha muito americano que lá chegava na aldeia do Bananal e não queria falar o português, sempre conversavam com a gente em inglês, até que uma americana me ensinou [...]” (entrevista, 14 set. 2006). Segundo o Sr. Guilherme, eles passaram a conversar com ele somente em inglês. Quando saiu da Missão, como não falava com seus parentes em inglês, foi esquecendo. Hoje, só se lembra de algumas expressões do dia-a-dia. Tudo isto é motivo de muito “orgulho”, pois transitar pelo mundo externo é considerado muito importante, sintetiza a idéia de ser “capaz”, de ser um “vitorioso” na vida.

A Sra. Alaíde Reginaldo Faustino, Terena, que nasceu em 1939, entrou na escolinha do S.P.I. quando tinha 6 anos, porque seus pais e avós moravam junto ao Posto e ajudavam o Chefe. Ali estudou por dois anos, mas logo iria para a escola da Missão Evangélica Caiuá, que, segundo ela, “ensinava melhor”. Foi ali que ela aprendeu a ler e a escrever: “[...] meus pais tinha muito filho e num podia mantê tudo, daí abriu o Orfanato, daí eu fui pra lá [...]” (entrevista, 16 set. 2006). Ali, segundo ela, aprendeu de tudo um pouco, “[...] artesanato, ensinava a gente cozinhá, a gente lavá roupa, costurá, bordá, eu sei bordá, eu bordo no pano a linha, eu bordo [...]” (entrevista, 16 set. 2006). Na escola do S.P.I., só “se dava aula mesmo”. Mas também ensinavam a “ler a Bíblia”, separado das aulas, e também “faziam culto”, o que foi muito importante para se tornar Evangélica, uma vez que sua mãe também já havia adotado o credo protestante desde meados da década de 50, o que, segundo ela, foi muito importante, porque “[...] a mente da gente é outra com o evangelho [...]”(entrevista, 16 set. 2006).

Hoje, o marido toma conta de uma Congregação na Reserva “[...] E a gente aprendeu assim, bastante, a gente não sabia perdoá, hoje a gente perdoa. A gente aceitá as coisa, deixa

passar tudo, não ligá muito pras coisa ruim. A gente pega as coisa boa, as coisa ruim a gente joga no ar [...]” (entrevista, 16 set. 2006).

Ficou na Reserva até os 10 anos, quando então foi para Campo Grande trabalhar,

[...] fui trabalhá numa família, num dotor engenheiro que foi D. Lóide do Orlando que arrumou pra mim, estudá e trabalhá. Daí eu cheguei e comecei estudá, aí achei melhor só trabalhá, porque daí eu ia ganhá mais pra mim ajudá cuidá da minha mãe [...] eu fui trabalhando, trabalhando pra eu ganhá mais pra mandá recurso pra minha mãe [...] Meu patrão vinha trazê [...]. (Entrevista, 16 set. 2006).

Voltou para a Reserva com 16 anos, quando voltou a estudar, para trabalhar no Hospital Evangélico, na cidade de Dourados, e foi até a 5ª. série. Trabalhava num período como enfermeira ajudante e no outro estudava; embora não tenha chegado a concluir a série, disse que “melhorou muito” o salário, “[...] aquela época eu fazia culto no hospital com os doentes, né [...]” (entrevista, 16 set. 2006).

Aquele hospital, que era um Hospital dos Evangélicos Presbiterianos, também recebia índios que apresentavam doenças mais graves, com exceção dos tuberculosos, que eram atendidos integralmente no Hospital na sede da Missão. Outros atendimentos mais simples também eram feitos na Missão. Contudo, D. Alaíde logo teve que sair do trabalho para cuidar da mãe, que ficara muito doente.

Para ela, o estudo também foi importante, porque facilitou sua comunicação com a sociedade externa: “[...] ajudou muito, porque a gente antigamente num se introsava muito com o branco, né. Tinha vergonha. Hoje, não, converso com qualquer um, e me saio bem em qualquer pessoa, né [...] porque o índio em si é muito tímido, né. Eu era tímida” (entrevista, 16 set. 2006).

Contudo, o fato de ser protestante é sempre um diferencial com relação aos Guarani: “[...] eu acho que eles num leva muito a sério o evangelho. Eles gosta, mais não leva muito a sério, num guarda muito não [...]” (entrevista, 16 set. 2006).

Na escola, para D. Alaíde, acontecia a mesma coisa com os Guarani: a de que “nunca paravam na escola”. “[...] num paravam. A dona Lóide mesmo mandô bastante deles pra São Paulo, Rio de Janeiro, estudaram, fizeram ginásio, mas nenhum levou em frente, nenhum foi, num foi prá frente. Voltou pra aldeia e baixou. Pessoal mesmo desinteressado [...]” (entrevista, 16 set. 2006). Agora, ela diz que eles já gostam mais, já pensam em estudar e crescer.

Contudo, logo em seguida ela relativizou as dificuldades dos Guarani, porque, segundo ela, quando a D. Lóide falava o Guarani com eles, aí aprendiam melhor. Quando não

falava, reconhecia que aí ficava muito difícil e talvez pudesse ser um motivo para se afastarem da escola, “[...] é, às vezes é porque não entendia. O Terena mesmo quando ele fala só o Terena fica mais difícil pra ele estudá. Meu marido mesmo, quando fala o idioma, ele entende mais a Bíblia no idioma, porque ele foi criado falando [...] Então ele entende mais as coisas no idioma [...] (entrevista, 16 set. 2006).

Para o Sr. Nicolau Machado, também Terena, sua experiência com a escola também trouxe alguns benefícios. Mas foi também marcado pelo fato de ter tido um pai alcoólatra; a sua referência afetiva, de quem ouvia os “conselhos”, que ele “gravou”, foi o finado avô

[...] tudo o que ele falô pra mim, hoje eu tô vendo que é certo. Sempre ele falava pra mim... porque meu pai era bêbado, muito, bebia demais. Então ele ganhava o dinheirinho dele e ia fazer comprinha e esquecia de volta pra casa. Ia cedo e voltava de noite. E ainda voltava bravo [...]. O conselho que meu avô falava era que: quando você possui uma mulher, vai fazer sua comprinha e volta, porque sua família tá lá na sua casa esperando, então você faz sua virança e volta [...] e aquilo eu já guardei. Até hoje eu tenho aquilo comigo. Outra coisa que ele falava pra mim é que quando você fazia um negócio, trata, cumpre, nem que você sair perdendo, mas você cumpre aquilo que tratou, a palavra do homem nunca volta atrás [...] Agora se levou prejuízo num negócio, da outra vez num faz mais daquele jeito, mas o primeiro você tem que fazer. E eu tenho isso comigo. (Entrevista, 15 set. 2006).

É interessante observar, mais uma vez, que, de modo geral, nem todas as representações estão associadas à religião. Tanto que ele próprio reforça isso, num momento posterior, quando questionado sobre a sua experiência na Missão e o aprendizado da Bíblia:

[...] na época eu fazia pouca conta [...] Nós não tinha religião nenhuma. Com o tempo, depois... já tinha família, aí eu precisava trabalhar pra ganhar nosso recursinho [...] fui trabalhar naquele colégio das irmãs, aí trabalhei uns tempos aí resolvi saí. Daí elas sempre vinha aí em casa e via o João era pequeno [...] Aí elas perguntou pra mim se eu tinha alguma religião. Aí eu falei: nós num tem nenhuma religião. Ela falou: olha, nós temo a nossa religião se você quizer nós pode ensinar vocês, mas se vocês é da Religião da D. Lóide (protestante), também é uma religião boa. Voceis pode seguir. Aí eu falei, que eu mesmo num tenho religião. Daí ela começou a catequizar nós. (Entrevista, 15 set. 2006).

As freiras iam até a Reserva, e, às vezes, eles iam até a cidade. Chegou a trabalhar com as irmãs por uns 10 anos.

O Sr. Nicolau Machado é marido da D. Sofia, índia Kaiová, já mencionada. Para ele, a satisfação foi ver os filhos “estudados” e, para isso, a sua experiência, mesmo que “poquinha”, “serviu” para incentivar eles. A escola a que ele se refere é a Escola Imaculada Conceição, uma escola católica, da Ordem dos Franciscanos, aonde pôde levar o filho mais

velho a estudar. Por isso se tornaram católicos e uma grande parte dos “parentes” também, uma exceção naquele período.

Como se pode verificar, as experiências com a sociedade envolvente foram as mais variadas, e isso se refletiu na área da educação escolar.

O Sr. Nicolau começou a estudar na Missão Evangélica Caiuá aos 14 anos, no início da década de 50, segundo ele porque o Sr. Orlando, da Missão, “obrigou” o pai a colocá-lo lá para estudar “[...] senão era pra nós ficá analfabeto também [...]. Só tenho um ano e meio de escola” (entrevista, 15 set. 2006).

No primeiro ano, ficou internado no Orfanato, mas depois ia para a escola pela manhã, atravessando toda a Reserva, do Bororó, passava pelo Jaguapiru até a sede da Missão, a pé. À tarde, trabalhava a roça. Ficou mais um “pouquinho” ali, até quando “[...] mataram o Getúlio Vargas, aí nós não voltou mais na escola. Aí comecei um poquinho aqui [...]” (entrevista, 15 set. 2006). Ele se referia à escolinha do S.P.I., na Farinha Seca, quando teve como professora a Sra. Maria Luiza, missionária da “Missão”. Disse que já falava o português, assim do modo como se expressou “[...] meio arrastado [risos] porque meu pai falava uma língua, minha mãe falava outra, aí se encontrô no português e assim a gente se criô [...]” (Entrevista, 15 set. 2006). Na verdade, bem ao estilo do português do homem rural da época.

Mas, no começo, ele confessou que não gostou da escola, porque não tinha o costume de sair. Depois foi se acostumando, fazendo amizades novas, aí “pegou” gosto e ficou muito “magoado” quando o pai o tirou da escola.

O pai não queria que eles fossem para a escola, porque, segundo ele, tinha que ajudar na roça e, apesar de entender os motivos do pai, tendo em vista a dificuldade de sustentar a família, ele se ressentia de ter vivenciado com ele experiências desagradáveis e ter tido que se manter na roça, da qual não gostava muito. Mas, “[...] tinha vontade de estudá, de tirá uma profissão. Mas como meu pai era pobre e carente, também, sofria pra tratá a gente [...] por isso que nós saimo pra ajudá ele na roça” (entrevista, 15 set. 2006).

Isso foi muito mais facilmente enraizado pelos Terena, os quais, apesar de sempre moldar tudo à moda Terena, conseguiram se aliar mais facilmente às forças externas, ao que lhes parecia ser proveitoso para uma melhor inserção no mundo dos “brancos”, assim como para atingirem alguns espaços melhores, dentro e fora da Reserva.

Para ele, a escola foi de bom proveito, um “[...] pouquinho da leitura, da escrita e alguma coisa de matemática para fazer alguma conta do dinheiro [...] pelo menos na cidade eu

sei andar, sei onde eu tô passando [...]” (entrevista, 15 set. 2006). Sabe ler o nome das lojas, das ruas, do ônibus.

Isso lhe assegura algum conforto fora da Reserva, o que, segundo ele, não acontece com sua mãe ainda viva: “[...] pelo menos a gente não ficou igual minha mãe, ela num sabe lê, e muitas vezes depende de outras coisa... e a gente tem mais uma liberdade. A escola sempre traz coisas de bom prá gente. A gente aprende.” (entrevista, 15 set. 2006).

Em relação aos ensinamentos sobre roça, ele disse que já sabiam como lidar, os pais e os avós já tinham lhe repassado esses conhecimentos. O que de novo foi ensinado na escola da Missão foi o plantio de verduras, porque o pai não plantava verdura “[...] Lá que eu fui ajudá eles plantá verdura. Nós num cultivô isso aí, eu ajudei eles lá, mas nós mesmo a gente num planta. [...] a gente come... só que compra de vez em quando [...] nas feira e nos mercado” (entrevista, 15 set. 2006).

Tanto para os Terena quanto para os Guarani, isso era muito estranho aos seus costumes alimentares. Poucos adquiriram o hábito de fazer horta. Ainda naquele tempo, era possível a caça e a colheita de frutos nas matas. Como já mencionamos, tanto uns quanto os outros grupos tinham muito forte ainda este costume, “[...] a gente viveu muito bem, a mata tinha muita fruta, tinha caça, a gente tinha muito alimento natural. Ainda nesses córregos pequenos, existia muito peixe [...]” (Adimilson de Moraes, entrevista, 14 set. 2006).

4.3 A RELAÇÃO ESCOLA/TRABALHO

De um lado, as dificuldades de entrosamento com a sociedade envolvente propiciaram algumas situações favoráveis ao recrudescimento da vida tribal na própria Reserva. Os índios, de modo geral, buscam aninhar-se nos seus espaços, ainda que exíguos; mesmo em um ambiente de disputas e tensões, ocupam o que ainda é seu – “a parte (rasa) que lhes coube neste latifúndio”, como dizia o poeta. Por outro lado, a situação de Reserva, imposta pelo S.P.I., destituiu esses povos de seus territórios tradicionais, alterando profundamente o padrão de organização social e espacial indígena, especialmente dos Guarani. A política deliberada do S.P.I., de trabalhar mais em função de fornecer mão-de-obra indígena para o desenvolvimento regional do que para promover a produção indígena de subsistência auto-suficiente, estabeleceu uma nova figuração social articulada na Reserva, a qual passou a contar com novos agentes – representantes de instituições religiosas, organizações governamentais e não-governamentais –, o que resultou na formação de um

novo cenário multiétnico de forte interação com estes, em decorrência do aumento das necessidades básicas de reprodução da vida, nunca atendidas pelo Órgão ‘protetor’. As novas condições de produção material, do sistema médico-sanitário e de educação provocaram uma série de transformações culturais que acabaram por exigir a presença de médicos, sanitaristas, educadores, entre outros, que passaram a exercer uma importância crescente na dinâmica de vida dessas populações em Reserva (PEREIRA, 2006).

No caso da Reserva de Dourados, dado o cenário multiétnico e a proximidade com os centros urbanos, que é um forte atrativo para o acesso aos recursos de saúde, educação, assistência social, entre outros, a realidade se apresenta extremamente complexa. Pelo fato de a Reserva ter desenvolvido uma considerável infra-estrutura de agências indigenistas, atraiu fortes fluxos migratórios. O resultado paradoxal de tais políticas “[...] foi a da dependência crescente em relação à ação tutelar do estado e da assistência social da sociedade nacional” (PEREIRA, 2006, p. 12)

A superlotação (12 mil índios vivendo em 3539 ha), na atualidade, provoca disputas de toda ordem, por recursos naturais, terra, trabalho, acirrando acusações e conflitos constantes entre etnias e, no caso dos Guarani, entre parentelas forçadas a conviver lado a lado, sem vínculos históricos e sociais. Os empregos, até recentemente, dentro da Reserva, eram monopolizados pelos grupos politicamente mais fortes e articulados com as redes de apoio locais. Com uma maior intervenção das agências indigenistas, os empregos passaram a ser conquistados através de concursos públicos, que passaram a exigir um grau de escolaridade mínima, na maioria das vezes a 8ª. série. Com a inviabilidade crescente da produção agrícola, em razão da falta de terra, insumos, assistência técnica, entre outros, a concorrência por estes empregos vem aumentando gradativamente, impondo um maior preparo profissional, o que passa obrigatoriamente pela formação escolar. Com o esgotamento da oferta desse tipo de emprego dentro da Reserva, essa exigência se torna ainda mais impositiva quanto à qualificação, quando se trata de disputar empregos fora da área da Reserva.

É nesse contexto que a escola se apresenta como um forte atrativo, real ou imaginário, de acesso a um “bom emprego”, longe das usinas de álcool e das fazendas, ou até mesmo do trabalho nas pequenas roças ainda existentes, que passaram a ser vistos como algo degradante ou impróprio para os mais jovens.

Não são poucos os depoimentos registrados sobre as representações que os índios fazem do “estudo”, projetando na escola a possibilidade de conquistar um “bom emprego”, dentro ou fora da Reserva. Como o Órgão indigenista encontra-se completamente

desaparelhado para proceder à demarcação de terras, e, juntamente com as prefeituras e estados, não consegue implementar políticas consistentes para a viabilização de projetos de geração de renda nas Reservas (PEREIRA, 2006), grande parte da solução dos problemas é buscada pelos próprios índios, que, por isso, reclamam educação escolar.

Como já evidenciamos, todas as falas estão fortemente circunstanciadas pelo presente, mas são resultantes de um processo inaugurado com o S.P.I., criado para “atenuar” os conflitos gerados no confronto com as frentes de ocupação agropastoris, em que a escola se apresentaria, naquele momento, como lócus privilegiado para propagação desse ideário de desenvolvimento regional, de cunho “civilizatório”. Hoje, essa mesma escola se apresenta, para muitos, como única saída para a obtenção de melhores condições de vida.

Desde o tempo do S.P.I., muitos já se apercebiam da necessidade da escola como bem utilitário, conquista de códigos da sociedade majoritária, que já se apresentavam como imperativos na relação de contato. Mas essa percepção, expressa nos depoimentos, está mediada pela realidade vivenciada no presente. É nesse sentido que escola/trabalho devem ser entendidos dentro desse contexto. No passado, talvez isso não fosse tão claro, como hoje se apresenta.

De todo modo, é importante trazer para a cena esses depoimentos porque, sem dúvida, são representações formuladas historicamente, mais precisamente a partir da inauguração da política do S.P.I. de criação de Reservas e aldeamento compulsório dos índios, com a imposição de escolas, naquele momento, para o seu melhor “adestramento e melhor utilização”.

A Sra. Onorina Valério, apesar de ter freqüentado a escola, embora, segundo ela “não aprendeu nada”, disse “valorizar” o estudo. De seus dez filhos, 9 estudaram, só um não estudou, porque morreu. Uns estudaram mais, outros menos, mas hoje “todos têm emprego”. O caçula está fazendo faculdade de enfermagem. Outras três filhas são agentes de saúde dentro da própria Reserva, sendo que uma estudou até a 5^a. série, e todos os outros até a 6^a. série, não terminaram a 7^a. e 8^a. séries. Outro irmão mora em São Paulo e está empregado, e os demais se encontram em serviços variados. Para D. Onorina e sua filha, que participou da conversa, o estudo serve para isso, para ter uma “vida melhor”, “ter salário”, e por isso incentiva e até “obriga” os seus filhos e netos a estudarem (entrevista, 15 set. 2006).

O capitão Luciano Arévalo, quando se referiu aos filhos do Sr. Ferminiano, considerou que se eles têm uma vida “melhor” foi por causa dos estudos, “[...] é, porque se num tivesse estudo eles num ia passar porque depende tudo de curso, porque se não tivesse um grauzinho de escolaridade ficava difícil... Então eu acho que a escola é o primeiro lugar

[...]” (entrevista, 21 set. 2006). O Ferminiano ainda é vivo e, segundo o Sr. Luciano, estudou, aprendeu a ler e a escrever, mas não se formou, porém os filhos deles já estudaram mais “[...] os filho dele acho que é agente de saúde” (entrevista, 21 set. 2006). Uma de suas filhas é casada com o filho de Luciano e voltou a estudar.

Segundo a Sra. Irani Cáceres, os seus irmãos mais novos puderam estudar mais. Ela disse que a diretora da escola em Amambai é sua irmã, professora Maria de Lourdes, que inclusive faz parte do Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Tem outros dois irmãos que são professores. Seus filhos também já são mais estudados e um deles já é professor, com “muito orgulho” (entrevista, 22 set. 2006).

O Sr. Assunção já entende a necessidade da escola em função da falta de terra e de condições para sobreviver dela. Para ele, a falta da terra é a principal dificuldade encontrada pelos índios da Reserva de Dourados e por isso vê na educação uma saída

[...] mais do que nunca, o estudo é o principal pra nós [...] se as crianças não tiver estudo não vão conseguir ir pra frente, vão continuar nessa e num vai ter emprego. Então tem que estudar muito prá futuramente conseguir os bens, o trabalho lá fora [...] Hoje mudou muito e nós estamos preocupado com nossas crianças, pois se não tiver o estudo, num tiver a qualificação, eles num vão conseguir competir na sociedade. (Entrevista, 21 set. 2006).

Ele sente não ter estudado mais para que hoje pudesse ter um emprego melhor. “[...] podia ser um professor, ter uma informação melhor lá fora, mas meu estudo é fraquinho, então nós perdemos até emprego por falta da fraqueza do estudo” (entrevista, 21 set. 2006) .

Fica evidente que a importância dada para os estudos perpassa pelas contingências do presente. Está premida pelas necessidades atuais, pela falta de terra, que impossibilita a sobrevivência dentro da Reserva, e isso reforça o lado “positivo” da escola na atualidade, mesmo que ela tenha sido criada como mecanismo de controle, um aparelho do poder estatal para promover dominação – um dos meios para construir *verdades* e justificar/ camuflar o desterro e o confinamento. A “escola diferenciada” de que agora, segundo ele, se fala muito, ensina na língua, o que para ele “não é bom”, porque atrasa o desenvolvimento da criança e o domínio do português

[...] porque estuda um ano, dois, no idioma e depois tem que estudar novamente em português. O índio fica um pouco meio desanimado. [...] então isso se desenvolve devagar. Mas tem muitos pais que queriam que os filhos falasse só o português, porque acham que no português é mais rápido desenvolver [...] (Entrevista, 21 set. 2006).

Para a Sra. Alaíde, todo esse aprendizado que adquiriu na escola e de que tem “muito orgulho”, sempre está vinculado à idéia do trabalho, “[...] o pessoal cresce, trabalha, tem meio de trabalhá, ir prá diante” (entrevista, 16 set. 2006). Por isso, os seus filhos “conseguiram emprego”.

Sente-se “vitoriosa” porque

[...] leio e escrevo bem. Eu faço cartinha... minhas filhas pede pra eu fazê cartinha. Às vezes eu moringo melhor uma cartinha do que elas [risos [...]]. Leio Bíblia, leio livro, apesar que eu num gosto muito de lê, eu tenho problema na cabeça, né. Me dói a cabeça [...]. Mais ainda para ela foi tudo “muito importante” para incentivar os filhos a estudar [...] aquilo que eu aprendi eu passei pra eles e quiz que eles fossem adiante. E como foram, minhas filhas estudaram, fizeram ginásio, fizeram segundo grau, já fizeram faculdade, né [...]. (Entrevista, 16 set.2006).

Uma de suas filhas é Diretora da Escola *Tengatui Marangatu*, a maior escola da Reserva, e outra atua como professora na mesma escola. Os demais filhos trabalham na cidade ou dentro da Reserva.

Isto está para o presente e o passado. Tinha que se estudar para “trabalhar melhor”, com mais competência e sabedoria. E, como já vimos, esta não é uma fala isolada, está impregnada como valor cultural. O trabalho, na sua relação estreita com a escola, para assim poderem ser “bons” naquilo que fazem.

Quando já tinha “formado família” e era independente do pai, o Sr. Nicolau Machado foi procurar emprego na cidade e acabou trabalhando no colégio das Irmãs. Concomitantemente, foi incentivando os filhos a irem estudando, sendo que dois tiveram a oportunidade de prosseguirem os estudos naquele colégio. Mas, segundo ele, só o “João aproveitou bem”. Incentivava os filhos porque “[...] queria ver assim, num dom, ter uma boa cultura, um bom emprego, porque o negócio de roça é muito sacrificado. Prá gente fazer, a gente tem que sacrificar muito e na hora de vender num tem preço, então... aí o meu sonho era ver o João e a Pedrina trabalhar num banco, mas só que nunca é como a gente pensa, né [...] (entrevista, 15 set. 2006).

Na medida em que foi conversando, foi evidenciando aquilo que “de bom” conseguira aprender na escola da Missão, depois no colégio das Irmãs:

[...] sempre davam um pouco de conselho prá gente, que a gente devia trabalhá. A mesma coisa no Colégio das Irmãs. Ali elas ensinaram muito, dava boa educação, pra gente trabalhá [...] a gente tem que trabalhá que consegue com a Glória de Deus [...] Nunca deve desejar aquilo que num é seu. O que é dos outros a gente nunca deve desejar nem mal pra eles... mas a

gente trabalhando com aquela intenção, a gente consegue e ganha. E eu, tudo isso eu gravei, eu tenho comigo, que a gente trabalhando ganha, consegue, com a força, a ajuda de Deus a gente consegue (entrevista, 15 set. 2006).

O ensino era voltado para a pedagogia do trabalho e da “sujeição”, visando a ocultação da exploração. Exaltavam-se os costumes e práticas de uma sociedade “civilizada”. As representações que os índios fazem da escola, aqueles que a freqüentaram em busca do domínio dos códigos da sociedade majoritária, acabam por camuflar, por vezes inconscientemente, o caráter do *adestramento*, que tinha como objetivo preponderante a formação desses indivíduos dóceis para o trabalho.

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO

Observando-se as falas transcritas neste espaço sobre a visão dos Guarani/Kaiová, Guarani/Nandeva e Terena com respeito à escola, talvez, em sua forma mais aparente, não sejam fornecidos muitos elementos que se contrastem e apontem que a escola se apresenta como sendo diferente para uma e outra etnia. Sem grandes pretensões, em razões dos limites de uma tarefa complexa como esta, buscaremos evidenciar alguns pontos que nos pareceram serem diferenciais bastante significativos de um universo cultural para outro.

As entrevistas apresentam elementos discursivos que, por vezes, escondem a profundidade do sentido da palavra vivida. E é exatamente na vivência que encontramos as grandes diferenças sobre o significado da escola para um e outro grupo étnico, embora essa escola carregue, em seu cerne, um elemento próprio de seu caráter “disciplinador” para todas as etnias. A educação para o indígena sempre se ocupou da racionalização utilitária do detalhe, em que a minúcia dos regulamentos e o adestramento dos usos e costumes comporiam as meticulosidades da pedagogia escolar, como nos diz Foucault (1997). De todo modo, no campo ou na cidade, a escola para os “pobres” constituiu-se num mecanismo que empobreceu a cultura dos homens, e, no caso dos indígenas, incidiu diretamente sobre a transformação dos costumes e de todos os seus códigos valorativos. A materialidade da escola serviu para *domesticar*, *adestrar*, como instrumento ideológico para justificar o esbulho das terras indígenas, o conseqüente desterro dessas populações, bem como a utilização de seu trabalho, pressupostos básicos para o desenvolvimento regional, que por sua vez se constituía em condição *sine qua non* para o desenvolvimento capitalista industrial nos grandes centros urbanos.

A escola, para os Terena, em nosso entender, foi apropriada como um dos elementos fundantes da própria cultura, ainda que passasse por um processo de ressignificação segundo seus referenciais culturais, o que alguns chamam de “terenização” dos processos sociais externos que se impõem cotidianamente nas situações de contato. Ela perpassa todo o universo simbólico como sendo o norteador de um futuro promissor, fincado na luta permanente, como transparece claramente no discurso do Sr. Guilherme Valério, no capítulo I e neste. Para vencer a luta diária da sobrevivência, é preciso estar sempre “correndo atrás”. A grande “guerra” a ser travada no dia-a-dia é a “perseverança”, marcada pela disciplina do trabalho e da *alma*, em grande parte alcançada através do credo protestante, que ajuda a lutar contra os vícios. A educação escolar apresenta-se como o centro da luta que pode viabilizar a “vitória” de um povo que precisa, na sua essência, ser “vencedor” na vida: “[...] é, a gente sempre pede a Deus quer ser vitorioso na vida, porque a vitória é tão importante, né. Principalmente nessa parte do estudo, nesta parte do trabalho e outras coisas boa. Então essa vitória é muito importante” (entrevista, 14 set. 2006).

O trabalho “disciplinado” e “sério” aparece como um valor absoluto, e a escola se apresenta como difusora desse valor.

No dizer de Gerson Valério, existe uma preparação no âmbito da família para “ficar sempre esperto”, para não ser enganado pelo inimigo e que, uma vez terminada, pode transformá-los nos “melhores”, que é o que almejam. Disse que via a cultura japonesa muito próxima da sua, ou seja, em seus aspectos racionais, voltados essencialmente para a disciplina do trabalho e do seu rendimento.

Em resumo, a escola perpassa por uma idéia de “futuro” na existência terrena e para além dela, uma vez que o aprendizado poderá ser levado para o mundo dos “bons” e também deve ficar para as gerações futuras (Sr. Valério, entrevista, 14 set. 2006). Todos os entrevistados Terena enfatizaram a preocupação com um futuro duradouro e glorioso a partir do estudo. Mas, para além do plano discursivo, as práticas e representações da cultura Terena passam por esses ideais.

Consideramos que o Guarani/Ñandeva se encontra, talvez, num espaço *intermediário*, entre o Terena e o Kaiová, na relação com a realidade circundante, embora as inter-relações sociológicas e cosmológicas sejam as mesmas dos Kaiová, com peculiaridades próprias. Os Kaiová, no período estudado, mantiveram-se refugiados na mata ainda existente, de modo a se distanciar o quanto possível da sociedade envolvente. Tanto os Kaiová, como os Ñandeva apropriaram-se da escola como bem utilitário, para dominar os códigos da sociedade majoritária, especialmente a língua portuguesa e pequenas operações matemáticas. Só que nos

pareceu que, para os Ñandeva, apesar de a escola não chegar a ser vista como a grande construtora do “futuro”, ela poderia constituir-se num meio eficiente e empreendedor para alcançar melhores condições de vida, fosse através do domínio do português, ou mesmo para proteger-se das investidas dos fazendeiros naquela época e agora como modo de se ter “emprego”. A escrita poderia servir para obterem mais informações, lidarem com o “papel”, que tanto os destituiu de direitos historicamente conquistados. Como nos relatou o Sr. Luciano Arévalo, seu antecessor, o capitão Ireño Isnarde, liderança política e religiosa, sempre demonstrava essa preocupação e a necessidade de se prepararem para a defesa da “terra” e da “mata”, que acontecia de forma cada vez mais intensiva. Ele insistia que era preciso estudar, como um trunfo para o domínio dos códigos da sociedade não-indígena e alcance de algum prestígio, assim como para “imporem respeito”. O próprio Marçal de Souza, Guarani Ñandeva, já prenunciava uma situação que tendia a piorar gradativamente. E como bem externou sua filha, Edna de Souza, a educação escolar, para ele, era “muito importante”, porque a entendia como instrumento de defesa do seu povo. Foi nesse contexto que Marçal se lançou na luta pela terra, até o fim da vida, quando foi assassinado a mando de um fazendeiro, em 1983, quando organizava um movimento pela defesa da terra na aldeia de Campestre, no município de Antonio João.

Para todos os grupos, freqüentar a escola e dominar alguns códigos da sociedade majoritária serviam, também, como diferencial em relação aos que não os dominavam. O prestígio social advindo desse aprendizado escolar poderia permitir o acesso à sociedade envolvente, com todos os seus atrativos de consumo, de possibilidades de obtenção de artigos para atender às novas necessidades impostas. Essas possíveis “conquistas”, reais ou imaginárias, representavam, de fato, o atrativo da escola.

Contudo, a escola, para os Guarani, jamais se constituiu um projeto de sociedade. Percebe-se um desacordo sobre essa escola, pois, ao mesmo tempo em que a almejavam, em sua forma mais aparente, a negavam na prática cotidiana. O que se presenciou foi um *querer* produzido pela necessidade e até mesmo pela curiosidade. Esse aspecto, assim como outros, foram salientados por Bergamaschi (2006),⁶⁹ como características do modo de ensinar e aprender do Guarani Mbyá que podem ser estendidas aos demais subgrupos Guarani, como, por exemplo: a Observação – a pessoa é uma observadora perspicaz da natureza e das demais pessoas que a rodeiam; a Imitação – quando constroem seus comportamentos particulares,

⁶⁹ Anotações de uma apresentação de trabalho, “Educação Escolar Indígena no Brasil: das escolas para índios às escolas indígenas”, síntese de um trabalho de doutoramento realizado junto aos Guarani Mbya de algumas aldeias de RS., apresentado na 29ª. Reunião Anual da associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPED), realizada em Caxambu/MG de 15 a 18 de outubro de 2006.

individuais, inspirando-se naquilo que observam; Autonomia – expressa a individualidade da pessoa e o reconhecimento de cada um no coletivo; Oralidade – presente não apenas na fala, mas na escrita respeitosa e atenta à palavra, entre outros. Hoje, com os referenciais do presente, é que o discurso produz *novas verdades* que só a eles cabe decidir em que medida querem vivenciá-las e se a querem. No plano discursivo, sim, na prática, ainda é tudo muito incerto.

Foi muito interessante observar que, em alguns depoimentos, a escola, a nosso ver, mantinha-se desconectada de seu modo de vida; os códigos, quando entravam no cotidiano, estavam circunscritos ao modo particular dos Guarani apropriarem-se de novos conhecimentos, como salientou Bergamaschi (2006). Uma vez fora da escola, a vida transcorria segundo o modo de ser (Ñande Reko) dos guarani. ou o que era apropriado passava por um processo de “guaranização”. Era como revestir-se de uma roupagem para um determinado ambiente e voltar para se vestir no seu universo natural de vida, ainda que muitas vezes premida pelas dificuldades. Mesmo com a família dispersa, resultante do *esparramo*, quando da chegada das frentes de ocupação agropastoris e o aldeamento compulsório nas Reservas, a vida Kaiová continuava circunscrita ao universo místico-religioso que a embalava. Sempre que provocados, isso vinha à tona nas nossas conversas. De alguma forma, a escola entrava, num primeiro momento, como elemento de *desordem* para o enfrentamento com o mundo ao redor, para, em seguida, permitir um *reordenamento*, de modo a ajudar a lidar com as coisas do “branco”.

Já para o Terena, a escola, junto com a religião organizava/ organiza a vida.

A religião cristã, fosse evangélica ou católica, era apropriada pelos Kaiová como estratégia política de se inserir ou se fazer inserir no novo mundo, que insistia em ignorá-los. O que se percebe é a existência da escola enquanto zona fronteiriça de contato com o mundo não-indígena.

A permanência das práticas religiosas Kaiová foi atestada por quase todos os entrevistados, mesmo Terena. O Sr. Adimilson Moraes, Terena, que, desde a infância, teve problemas de relacionamento com o pai, em função do alcoolismo, passou a conviver mais intensamente com os Kaiová:

[...] eu dormi muito na casa dos kaiová véio, ajudando fazer chicha, faziam... naquele tempo faziam muita dança da chicha e tinha o seu Espíndola que era nosso vizinho, assim, como daqui até naquela estrada ali [50 metros mais ou menos]... saía chicha todo o sábado, às vezes a semana toda. Eles ainda furavam o beijo da criançada naquela época, ainda tinha aquele ritmo. Hoje não tem mais aquilo, acabou. Inclusive o seu Espíndola tinha o beijo furado

[...] achava bonito, importante a brincadeira, o divertimento deles com nós, sempre se demos bem e acho que era um ritual, num sei, de kaiová. e a gente sempre conviveu daquele jeito também. Se criou ali [...] a gente dançava com eles. Eu mesmo dançava demais [...] e a gente bebia a chicha, aquele caldo de cana, de milho. Então era a festa do milho. Tinha a época do milho verde [...] Faziam um ritual lá na roça e a noite a dança da chicha, né [...]. (Entrevista, 14 set. 2006).

Contudo, vários conhecimentos adquiridos na escola, ao mesmo tempo em que lhes eram úteis, apareciam nas entrevistas como algo repressor. Em alguns momentos, a escola servia de fuga para os problemas domésticos, principalmente para os que vivenciavam situações de violência. Quase todos os Guarani, fossem Ñandeva ou Kaiová, salientaram alguma tristeza relacionada ao vício do alcoolismo, quer na relação com o pai, um parente ou com relação a eles mesmos. Na falta do “cacique forte” para curar esse mal, buscaram algum tipo de refúgio no trabalho nas fazendas, na escola, nas novas religiões – protestantes, católica, e por último as pentecostais. O vício do alcoolismo foi claramente evidenciado pelo Sr. Luciano Arévano (Guarani Ñandeva), Sr. Tibúrcio Fernandes (Guarani Ñandeva), Sr. Assunção Cáceres (Guarani Ñandeva) e as Sras. Apolônia Gonçalves e Alzemíria Gonçalves (Guarani/ Kaiová), fosse de seus pais ou deles próprios. Em várias conversas informais, isso aparece com certa regularidade, já naquele período, como uma das conseqüências do *esparramo e confinamento*.

Porém, essa situação não esteve circunscrita exclusivamente aos Guarani, mas também aos Terena. O Sr. Adimilson Moraes disse ter saído de casa aos 9 anos por causa da violência do pai, em razão da “bebida”. Foi perambular pela Reserva e arredores, e tão logo alcançou a idade mínima foi procurar trabalho nas fazendas da região. Esse mesmo drama também foi relatado pelo Sr. Nicolau Machado, que teve no avô Terena o seu referencial de vida, porque o pai bebia muito e provocava muitos problemas domésticos.

Quando tratamos da vivência dos nossos entrevistados no período estudado, foi perceptível que a escola não se relacionava ao mundo do trabalho. Não se precisava da escola para trabalhar. Hoje, em meio às circunstâncias do presente, essa relação é absolutamente central no interesse pela escola. Se fôssemos nos valer dos vários momentos em que tivemos oportunidade de participar de reuniões voltadas para a organização das escolas indígenas Guarani nesses últimos anos, poderíamos elencar uma infinidade de falas de pais que têm na escola a esperança de preparar o filho para o mundo do trabalho, o que causa muita preocupação entre os educadores.

Mas, de todo o modo, este é um processo recente para os Guarani, o que não acontecia com os Terena. Roberto Cardoso de Oliveira (1976), em 1955, já atestava o maior grau de escolarização dos Terena naquela época, especialmente os protestestantes.

São muito ilustrativos os dados sobre a escolaridade dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas do município atualmente, como ponto de partida para análises mais profundas sobre a valoração da escola no passado mais recente, para cada um dos grupos étnicos residentes na Reserva de Dourados.⁷⁰

⁷⁰ Segundo dados da Secretaria Municipal de Dourados, de 115 professores trabalhando nas escolas indígenas do município no ano de 2005, 76 eram indígenas. Destes, 29 eram Terena, 28 Guarani/Ñandeva e 18 eram Guarani/Kaiová. Dos professores Terena, 10 tinham habilitação em Pedagogia e/ou licenciatura (nível superior) completa e 8 cursando; dos professores Guarani/Ñandeva, 7 tinham habilitação em nível superior completo e 10 cursando. **Assim, de um total de 19 professores com habilitação em nível superior, somente 2 professores eram Guarani/Kaiová. Dos 20 cursando, somente 2 eram Guarani/Kaiová.** Se relacionarmos esses dados com o número de alunos por etnia, hoje, nas escolas indígenas do município, o número de professores Guarani/Kaiová apresenta ainda maior discrepância. Em 2006, primeiro ano em que se registrou o número de alunos por etnia pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, o número de Guarani/Kaiová foi de 1526, de Guarani/Ñandeva 614, de Terena 611, 173 mestiços e 5 de outras etnias, para um total de 2935 alunos. Ou seja, 52% são Kaiová, que, somados aos Ñandeva, indicam que mais de 72% são Guarani. Os alunos Terena representam pouco menos de 21%. O restante consiste de mestiços, de outras etnias e não índios. Esses dados são proporcionais ao da população por etnia na Reserva de Dourados. O pequeno número de professores Kaiová que cursaram ou estão cursando nível superior demonstra claramente que estes não se apropriaram da escola como valor cultural ao longo da história do contato, ao contrário do próprio Guarani/Ñandeva e Terena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo específico desta pesquisa foi analisar a implementação da política indigenista republicana através do S.P.I. na área de educação escolar indígena na Reserva de Dourados e Aldeia do Panambizinho, de 1929 a 1968. Essa análise evidenciou o entrelaçamento do S.P.I. com a “Missão Evangélica Caiuá”, a ponto de esta última fazer parte constitutiva do aparelho estatal, através do S.P.I. O primeiro foi abdicando paulatinamente de sua proposta inicial de secularização das práticas sociais, para compor com a referida Instituição religiosa, visando implementar um projeto de escola alicerçado num ideário que combinava catequização e educação.

Apesar do cenário multiétnico construído historicamente na Reserva de Dourados, o que presenciamos foi um tratamento indiferenciado para os vários grupos étnicos ali residentes. Embora fossem reconhecidas as diferenças étnicas, e os Terena fossem considerados povos “mais desenvolvidos”, a educação escolar era processada mediante a idéia do índio genérico, justamente para atender ao objetivo de unificar essas culturas dentro do projeto de homogeneização cultural, para a formação do “trabalhador nacional”.

Os conhecimentos indígenas foram simplesmente banidos da escola, sendo o ensino processado integralmente em língua portuguesa, por professores não-indígenas, com altos índices de repetência, como nos evidenciou mais claramente Edna de Souza, Assunção Cáceres, entre outros (Capítulo IV). A escola assumiu o papel de difusora dos valores da sociedade majoritária, com toda a força de uma ideologia premida pela eliminação da alteridade.

O poder disciplinar exige o controle do tempo e o espaço dos homens, tendo a vigilância como instrumento indispensável para esse controle, como o que se assistiu no processo de constituição das Reservas Indígenas e da criação das escolas nos seus limites.

Porém, esse processo aconteceu de forma ambígua. O poder disciplinar, ao mesmo tempo em que exerce um poder de controle por vezes extremo, produz saberes no âmbito da individualidade, o que permite ao indivíduo interagir com ele.

A escola apresenta-se como “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde todos os menores movimentos são controlados [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 163). Esse olhar atento, permanente e

inspeccional obedece aos princípios do sistema panótico de que nos fala esse mesmo autor. A escola passa a ser um instrumento privilegiado de controle, um tipo de inspeção que a tudo vê, esquadrinha, divide, classifica, integra ou expulsa quando não integrado. A escola, para o indígena, obedeceu a essa mesma lógica, procurando, o tempo todo, inserir os índios numa nova vida social, desde a infância, para que, em um futuro próximo, se pudesse utilizá-los ao máximo. Como sistema político de dominação, a escola agia sobre o indivíduo, de modo a convertê-lo ao mundo do trabalho.

As “vantagens” do poder disciplinar exercido pela escola são um matiz fundamental, como uma tecnologia de atração e persuasão à nova ordem que se pretendia instituir. Os indivíduos assumem uma aura de poder que serve como exemplo das vantagens de se tornarem “dóceis” diante do sistema. Contudo, são as contradições do processo que fazem com que o indivíduo possa voltar-se contra ele, retornando aos seus interesses e/ou de suas comunidades. Suas conquistas futuras no mundo “civilizado” servirão de estímulo para muitos outros.

Apesar de todo esse aparato de controle e dominação, as relações sociais, dentro da Reserva e com a sociedade envolvente, também produzem “poder e saber”, que possibilitam a reinvenção cotidiana do modo de ser indígena.

As relações com a sociedade nacional sempre foram promovidas de forma profunda, mas, mesmo assim, na avaliação de Pereira, elas continuam a reproduzir

[...] padrões organizacionais identificados com elementos da cultura autóctone. A reserva passou a ser pensada enquanto espaço físico onde radicam suas aldeias e desenvolvem a maior parte da experiência social. Com todas as limitações, ela constitui o lócus de produção da identidade social. É lugar no qual desenvolvem formas de sociabilidade tidas como essencialmente Kaiowá. É claro que as figurações sociais aí desenvolvidas são, em muitos aspectos, radicalmente distintas daquelas que eram desenvolvidas nos antigos tekohá, mesmo assim, elas seguem sendo reconhecidas como a continuidade da mesma formação social. (PEREIRA, 2006, p. 15).

É nas Reservas que a maioria interage enquanto grupo étnico distinto, relacionando-se com o mundo não-indígena de forma mais ou menos prolongada, para extrair os benefícios de que precisa para a reprodução da vida material e simbólica. É em meio a esse contexto que os Guarani, assim como os Terena, recriam as condições de existência e de reprodução de suas figurações sociais, construindo uma identidade étnica própria.

Assombrados com o destino dessas culturas, supostamente fadadas ao desaparecimento, vários setores da intelectualidade, especialmente antropólogos, foram

tomados por aquilo que Sahlins (1997) chama de “Pessimismo Sentimental”, já mencionado no início deste trabalho. No entanto, como se verificou, depois da década de 1950, essas culturas não desapareceram; novos debates se realizaram sob novos paradigmas. O pessimismo, contudo, manteve-se presente em grande parte da mentalidade intelectual, até recentemente. Sem negar/ocultar a violência e as atrocidades cometidas contra as minorias étnicas, é preciso enfatizar que, em contrapartida, outro movimento se estabeleceu, verificando *in loco* que as culturas indígenas não só sobreviveram como também se mantiveram ativas durante todo o período de desterro e confinamento, sob diversas maneiras. Houve, então, a redefinição, por parte dos teóricos, do que se entende por cultura, criticando-se os reducionismos promovidos por várias tendências interpretativas:

A teoria do desalento (despondency theory) foi o precursor ideológico da teoria da dependência. Nos anos 50 e 60, pairava uma certeza lúgubre de que os ‘séculos’ de imperialismo ocidental, o longo desenvolvimento do subdesenvolvimento, haviam devastado as instituições, valores e consciência cultural dos povos (ex-) aborígenes em todo o mundo. As teorias da modernização tinham os mesmos pressupostos. Na verdade, acreditava-se que a modernização levaria o processo de deculturação a uma solução final, visto que os costumes tradicionais eram considerados como um obstáculo ao ‘desenvolvimento’. (SAHLINS, 1997, p. 51).

É nesse sentido que esse autor insiste na proposição de que as culturas não são “objetos” em via de extinção; ao contrário, devemos prestar mais atenção aos povos que não só não desapareceram como se negaram a ser como nós, apesar da atuação da escola. Entendemos que isso é absolutamente visível quando se trata dos Guarani e dos Terena.

Em âmbito global, Sahlins aponta para algumas experiências etnográficas recentes que confirmam não somente a capacidade de superação que as sociedades têm para reelaborar novas sínteses culturais a seu favor, muitas vezes em campo adverso, mas também de se fortalecerem enquanto identidades étnicas diferenciadas, seja por intermédio de apropriações próprias sobre o sentido de desenvolvimento, seja por via da transculturalidade. De modo geral, o autor nos fala da “indianização da modernidade”, exigindo a formulação e/ou a reformulação dos referenciais de ordem teórica, metodológica e epistemológica. As experiências citadas apontam para a ressignificação do sentido de desenvolvimento difundido pela cultura capitalista ao modo próprio das culturas indígenas.

No caso das sociedades aqui tratadas – os Guarani e os Terena – vários apontamentos são plenamente aplicáveis aos sistemas de interpretação de mundo desses povos, os quais possuem um sentido particular de desenvolvimento, especialmente no caso dos

Guarani/Kaiová, que se apresentam como completamente díspares quanto ao sentido atribuído pelo capitalismo globalizado. As categorias teóricas transculturalidade e translocalidade são recorrentes no viver cotidiano e permitem o trânsito permanente de pessoas entre as Reservas e a sociedade envolvente. De alguma forma, essa percepção se aproxima dos referenciais que formam a nossa própria interpretação de cultura, de que se falou na Introdução e em alguns trechos desta tese. Durante todo o tempo da ação do S.P.I., estes povos mantiveram-se em franco processo de contraposição e de afirmação étnica, contrariamente ao que foi pensado até recentemente.

José de Souza Martins refere-se a tudo por que passaram os índios e que foi, em parte, reportado neste trabalho, não se limitando à ação do S.P.I., tendo continuidade no período da FUNAI, desta feita em consonância com os projetos nacionais da Ditadura Militar, numa empresa que intensificou as arbitrariedades e o cerco às populações indígenas. Isso se aplica, também, àquelas que viviam na Reserva de Dourados e Panambizinho,

[...] este não é o começo do fim. É apenas o fim do começo [...]. Se o direito é construído sobre o torto, sobre a usurpação do direito do outro, desvenda para o outro o seu direito [...]. Abre a consciência para o direito lesado, abre a luta pelos direitos, abre a luta contra o direito edificado sobre a injustiça [...]. (MARTINS, 1988, p.11)

Por isso, todo o processo de expansão capitalista no campo, que desferiu golpes de morte sobre populações indígenas inteiras e também sobre pequenos agricultores, pode ser traduzido na expansão das contradições. Mas “[...] semeou, também, a resistência, semeou novas significações para velhos atos, novos atos para velhas significações, novos atos e novas significações. Encheu a terra de mistério, de enigmas e, também, de desvendamentos, de descobertas [...]” (MARTINS, 1988, p. 11)

Apesar da atuação do S.P.I. e, depois, da FUNAI, e do modelo de escola implantado, as contradições se fizeram também a favor dos índios. Hoje, apesar de lutarem primordialmente pela retomada de suas terras, eles lutam também por educação – uma educação “diferenciada” em prol de suas sociedades, fazendo dela palco para o fortalecimento de suas identidades étnicas ou mesmo espaços de poder. Lutam por saúde, pelo direito a água potável e encanada, no caso específico dos índios que habitam a Reserva de Dourados, tendo em vista a privação, quando foram confinados num espaço com reservatórios de água em nível baixíssimo. Lutam pela assistência social, por dignidade, entre tantos outros direitos que lhes foram usurpados. Lutam, enfim, pelo seu modo de ser, transposto na escola, nas agências indigenistas, numa busca, no caso da Reserva de Dourados, para “guaranizá-las” ou “terenizá-

las”, nesse movimento mundial de “indianização da modernidade”, de que nos fala Sahlins (1997).

Desse modo, a escola constitui-se num palco permanente de disputas de poder, enquanto entendida como espaço de produção de “saber e poder”. Essas disputas permitem um constante movimento de contraposição, o que nos incita a acompanhar em que medida a ressignificação desse instrumento de dominação e sujeição, ao longo do tempo, poderá dar-se em favor dos próprios índios, na atualidade.

REFERÊNCIAS

a) Referências Bibliográficas

ACÇOLINI, Grazielle. *Protestantismo à moda terena*. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2004.

ALMEIDA, M. R.C. Identidades Étnicas e Culturais – novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, R. F. T.; MURA, F. *Levantamento situacional sobre o Posto Indígena Dourados* – Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro, maio 2003. (datilografado)

AZEVEDO, C.; ALMEIDA, M. R. C. Identidades Plurais. In: ABREU, M; SOIHET, R. *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ARRUDA, Gilmar. *Frutos da Terra: Os trabalhadores da Matte Laranjeira*. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Letras, História e Psicologia, Unesp, Assis, 1989.

BERNARDES, M. G. *Uma alternativa de Alfabetização do Índio Kaiwá na aldeia de Dourados*. 1998. 51 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 1998.

BIANCHINI, Odaléa da C. D. *A Companhia Matte Larangeira e a ocupação do sul de Mato Grosso – 1880-1940*. Campo Grande: UFMS, 2000.

BOSI, E. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Queroz; São Paulo: USP, 1987.

BRAND, A. J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis caminhos da palavra*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1997.

_____. Os Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a “entrada de nossos contrários”. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Conflitos de direitos sobre as Terras Guarani Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul*. Comissão Pró-Índio, Ministério Público Federal, 2001.

BRITO, S. H. A. *Escola e movimento indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994)*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1995.

BURKE, P. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Raquel A. *Os Missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1944)*. 2004. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994. (v. 1)

_____; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996. (v. 2)

CHAMORRO, G. A. *Espiritualidade Guarani: Uma teologia Ameríndia da Palavra*. São Leopoldo: Sinodal, 1998. (Teses e Dissertações, n. 10)

CHARTIER, R. A. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietações*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____; CUNHA, M. C. P. (Orgs.) Carnavais e outras festas. In: ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

CLASTRES, H. *Terra sem mal*. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CORDEIRO, E. *Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas*. Brasília: Instituto Rio Branco; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão; Brasília: Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

CORRÊA, Valmir B. *Coronéis e Bandidos em Mato Grosso: 1889-1943*. Campo Grande : UFMS, 1995.

CUNHA, M. C. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: *Antropologia do Brasil: Mito-história, etnicidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Os direitos do Índio: Ensaio e documentos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: São Paulo, 1992.

D'ALESSIO, M. M. *Sobre o saber histórico: Pierre Vilar, Michel Vovelle, Madeline Reberieux*. São Paulo: EdUNESP, 1998.

DEL PRIORE, M. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (v. 2)
- _____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (v. 1)
- FALCON, F. J. C. História Cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs). *O ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- FARAGE, N; SANTILLI, P. Estado de sítio: territórios e identidades no vale do Rio Branco. In: CUNHA, M. C. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 267-278.
- FERREIRA NETTO, W. *Os índios e a civilização – aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira*. Tese de Doutorado. São Paulo: Edusp, 1994.
- FERREIRA, M. K. L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: Um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1992.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.
- _____. *Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo/ SP : Martins Fontes, 1999 (Coleção tópicos).
- GAGLIARDI, J. M. *O indígena e a República*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GRUPIONI, L. D. B; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: Construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EdUSP, 2001.
- HECH, E. D. *Os índios e a Caserna – Políticas Indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985*. Campinas. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas)– UNICAMP, Campinas, 1996.
- HOBBSBAWN, E. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.
- ISAAC. P. A. M. *Modo de existir Terena na comunidade multiétnica que vive em Mato Grosso*. São Paulo. 2004. 235 f. Tese (Doutoramento em Ciências Sociais)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- JESUS, Laércio C. *Erva Mate: O Outro lado: A presença dos produtores independentes no antigo Sul de Mato Grosso – 1870-1970*. Dissertação (Mestrado em História) – UFMS, Dourados, 2004.
- LENHARO, A. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste*. 2. ed. Campinas: Ed.Unicamp, 1986.

LIMA, A. C. S. *O grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C. (Org). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-172.

MACIEL, N. A. *História dos Kaiowá da aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais*. Dourados. 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2005.

MANGOLIM, O. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: Vivemos por mais 500 anos*. Campo Grande: CIMI/MS, 1993.

MARTINS, J.S. *Não há terra para plantar nesse verão: O cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

MEIHY, J. C. S. B. *Canto da morte Kaiowá: História oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

MELIÁ, B. Los Pai-Tavyterã del Amambay 15 años después. 500 años del Encuentro de dos Mundos, Barcelona. 1991.

_____; GRUMBERG, G.; GRUMBERG, F. *Etnografía Guaraní del Paraguay Contemporáneo: Los Pai Tavyterã*. Suplemento antropológico. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, 1976.

MONIOT, H. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Tradução Theo Santiago. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

MONTEIRO, M. E. B. Levantamento histórico sobre os índios Guaraní Kaiwá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003.

MONTERO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *A temática indígena na escola*. Brasília, 1995.

MOURA, N. S. P. *UNIEDAS: o símbolo do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)*. Dourados. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em História). Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

NEVES, L.F.B. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios – Colonialismo e Repressão Cultural*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1978.

OLIVEIRA, J. E. *Sobre os conceitos de etno-história e história indígena: uma discussão ainda necessária*. Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003. (datilografado)

OLIVEIRA, R. C. *Do índio ao bugre: O processo de assimilação dos Terêna*. Rio de Janeiro: Francisco. Alves, 1976.

PAIVA, J. M. *Colonização e catequese*. São Paulo: Cortez, 1982.

PARAÍSO, M. H. B. Os botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, M. C. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 423-430.

PEREIRA, L. M. Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu entorno. São Paulo. 2004. Tese (Doutoramento em Antropologia Social)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *Modalidades de assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais*. Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2006. (datilografado)

QUEIROZ, P. R. C. *As curvas do trem e os meandros do poder: O nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil*. Campo Grande/ MS: UFMS, 1997.

RAMOS, A. *Os direitos do índio no Brasil*. Brasília: UnB, 1991. (Série Antropologia, n. 116)

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização – etapas da evolução sociocultural*. São Paulo: Companhia das Letras; São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro)

SAHLINS, M. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em vias de extinção – parte I. *MANA 3: revista de Antropologia Social do PPGAS/MN/UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 41-73, 1997.

_____. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em vias de extinção – parte II. *MANA 3: revista de Antropologia Social do PPGAS/MN/UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 103-150, 1997.

_____. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro : Zahar, 1990.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

SCHUCH, M. E. J. *Xaray e Chané: Índios frente à expansão espanhola e portuguesa no Alto Paraguai*. São Leopoldo. 1995. 87 f. Dissertação (Mestrado em História)– Instituto Anchieta de Pesquisas, UNISINOS, São Leopoldo, 1995.

SEVERINO, A. J. S. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, A. L. Dois séculos e meio de história Xavante. In: CUNHA, M. C. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 357-378.

SILVA, M. F. *A conquista da escola: Educação escolar e o movimento de professores indígenas no Brasil*. *Em Aberto*, n. 63, Brasília, jul./set. 1994.

SOIHET, R. Introdução. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

SUSNIK, B. *Interpretación etnocultural de la complejidad sudamericana antigua - formación y dispersión étnica*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero, 1994. (Formación y dispersión étnica, v. 1)

TASSINARI, A. M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *A temática indígena na escola; novos subsídios para os professores de 1º e 2º graus*. Brasília : MEC; MARE; UNESCO, 1995.

TETILA, J. L.C. *Marçal de Souza Tupã I Um guarani que não se cala*. Campo Grande: UFMS, 1994.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *A formação da classe operária inglesa I : a árvore da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNKEL, C. N. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocíva-Guarani*. São Paulo: Hucitec; São Paulo: USP, 1987.

VASCONCELOS, C. A. *A Questão Indígena na Província de Mato Grosso: Conflito, trama e continuidade*. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 1999.

WINOCK, M. *O século dos intelectuais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

b) Fontes documentais

CAVALCANTI, J.B.(Antigo Diretor interino da extinta Diretoria do Serviço de Proteção aos Índios). Carta ao Exmo.Sr. Presidente e demais membros da sub-comissão elaboradora do ante-projeto da nova Constituição Federal. Rio de Janeiro, 18 mar. 1933. (Microfilme 380)

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. Extrato do Processo no. 3414/33. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 380, fgs. 832-839).

MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ. *Livro de Atas* n. 1, p. 6. 14 fev. 1931.

_____. *Livro de Atas* n. 2, p. 13 e 14, 1931.

_____. *Convite à 5ª. Inspeção do S.P.I. para Inauguração do Hospital Maternidade Posta da Esperança*. 1 fev. 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO. *Aviso Mensal*. 1º maio 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Aviso Mensal*. set. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Aviso Mensal*. 1 out. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Aviso Mensal*. nov. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Avisos Mensaes*. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Aviso Mensal*. abr. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Aviso Mensal*. jun. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Aviso Mensal*. set. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Aviso Mensal*. out. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Avisos Mensaes*. 1946. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Aviso Mensal referente ao mês de outubro*. 5 nov. 1946. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Aviso Mensal correspondente aos dias de 18 de outubro até novembro de 1947*. 1. Dez. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Aviso Mensal*. jul. 1949. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Avisos Mensaes*. jul./dez. 1949. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90)

_____. *Aviso Mensal*. jul. 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Boletins de frequência escolar*. ago./nov. 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Boletins de frequência*. 1951-1952. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Boletins de frequência escolar*. mar./nov. 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Boletins de frequência e Avisos Mensaes*. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Boletins de frequência escolar*. mar./nov. 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Boletim de frequência escolar*. mar. 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilmes n. 6 e 7, sem fotogramas).

_____. *Carta do Chefe da I. R. 5 ao Sr. Acácio Arruda*. 28 dez. 1946. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Carta ao Chefe da I.R. 5 – 33/67*. 30 nov. 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Comunicações mensaes dos serviços executados*. jan./dez. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 341, fotogramas 1.309-1.321).

_____. *Demonstrativos gerais do movimento do Posto*. jan./ maio/ jun./ ago. 1928. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n 194, sem fotogramas).

_____. *Informações n. 6, do Senhor Antonio M. Estigarribia*. 14 maio 1941. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Inspetoria de Mato Grosso (I. R .6). Relatório anual de 1919*. 6 maio 1920. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n 379, fotogramas 1.198-1.247).

_____. *Inspetoria de Mato Grosso. Relatório anual*. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 341, fotogramas 1045/1046).

_____. *Inspetoria de Mato Grosso. Relatório*. 1930. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 380, fotogramas 882-883).

_____. *Inspetoria do Estado de Mato Grosso. Indicações sobre terras necessárias aos Índios desta Inspetoria*. 31 dez. 1923. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fotogramas 1.494-1.496).

_____. *Inspetoria de Mato Grosso. Aviso Mensal*. jul. 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotogramas).

_____. *Instruções Internas*. 1910. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 380, fotogramas 721; 723; 740-741; 750; 755-756).

_____. *I. R. 5. Autorização n. 24 para pesquisa dos lingüistas SIL*. 6 out. 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *I.R. 5. Guia de remessa n. 14*. 14 abr. 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. I. R. 5. *Memorando 341 em resposta à solicitação da oficialização da Escola do Bororó*. 16 maio 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. I. R. 5. *Memorando n. 333 apresentando as lingüistas do SIL: Daile Ketzan, Loraine Bridgeman e Carolyn Borman*. 11 mai. 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

_____. I. R. 5. *Ordem de Serviço*. 18 jan. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. I. R. 5. *Relação dos nomes de índios pertencentes às classes de 1929 e 1930*. 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. I. R. 5. *Resposta ao encarregado do Posto*. M/M 228 13 abr. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. I. R. 5. *Telegrama n. 381 ao Sr. Arnulfo Fioravante (Agente do Posto) Campo Grande/MT*, 12 nov. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. I. R. 5. *Telegrama ao Sr. Encarregado do Posto Francisco Horta*. 6 jul. 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. I. R. 5. *Várias guias de remessa*. 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. I.R. 6. *Relatório anual de 1919*. 6 maio 1920. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fotografamas 1198-1247).

_____. *Lista de freqüência*. mar. 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. MAIC/ I. R. Mato Grosso. *Relatório*. 30 abr. 1915. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fotografia. 1.060-1.080).

_____. *Mappa demonstrativo dos serviços executados no Posto*. jan./fev./abr./ maio 1929. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 121; 123; 129-130).

_____. *Memorando ao Chefe da I .R. 5*. 10 jul. 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Memorando n. 14 enviado ao Chefe I. R. 5*. 2 mar. 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Memorando n. 26 enviado ao I.R. 5*. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Memorando n. 504, do Chefe do I. R. 5, Sr. Diocleciano D. Nenê, enviado ao Sr. Agente do Posto Francisco Horta, Sr. Alaor F. Duarte*. Campo Grande/MT, 28 de julho de 1955. (microfilme n.7, sem fotografamas).

_____. *Memorando n. 96*. 16 nov. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Memorando n. 9, do encarregado do Posto Francisco Horta, enviado ao Sr. Chefe da I. R. 5*. 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Ocorrências durante este ano*. 13 dez. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Ofício n. (rasurado), enviado ao Sr. Miguel Maria Lisboa*. fev. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 038-039).

_____. *Ofício n. 18, enviado ao Sr. A. M. V. Estigarribia*. 1 fev. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n 194, fotografamas 035-037).

_____. *Ofício n. 20, enviado ao Sr. Miguel Maria Lisboa*. 5 mar. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 031-032).

_____. *Ofício n. 23, enviado ao Sr. Miguel M. Lisboa*. 1 maio 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 025-026).

_____. *Ofício n. 27, enviado ao Sr. Miguel M. Lisboa*. Cuyabá, 31 de julho de 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 018-019).

_____. *Ofício n. 14*. 5 abr. 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Ofício n. 3*. 04 jan. 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Ofício n. 26*. 17 fev. 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Ofício n. 178, do Chefe do I. R. 5, Sr. Diocleciano D. Nenê, encaminhado ao Sr. Diretor do S.P.I.* 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7, sem fotografamas)

_____. *Ofício n. 2/62*. 22 mar. 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Posto Francisco Horta. Aviso Mensal de Agosto*. 1 set. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

_____. *Posto Francisco Horta. Aviso Mensal de janeiro*. 5 fev. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Posto Francisco Horta. Carta do Encarregado do Posto Francisco Horta, Sr. Acácio Arruda, ao Chefe da 5ª. Inspeção, Coronel N. B. H. Barbosa*. 7 out. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. Posto Francisco Horta. *Carta do Encarregado do Posto Francisco Horta, Sr. Acácio Arruda, enviada ao Coronel H. Barbosa*. 3 maio 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. Posto Francisco Horta. *Construção da escola na Farinha Secca*. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7, sem fotografamas).

_____. Posto Francisco Horta. *Documento de número 11*, 15 out. 1933, assinado por Francisco Rocha, encarregado do Posto. Museu do Índio, Rio de Janeiro (microfilme n. 194, fg. 1.49).

_____. Posto Francisco Horta. *Memorando n. 10 enviado ao Chefe da I.R. 5*. 25 fev. 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. Posto Francisco Horta. *Memorando n. 341 pedindo autorização ao Chefe da I. R. 5 para oficialização da Escola do Bororó*. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. Posto Francisco Horta. *Ofício n. 13*. 13 nov. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. Posto Francisco Horta. *Ofício n. 17 enviado ao Sr. A. Martins V. Estigarribia*. 11 jan. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 033-034).

_____. Posto Francisco Horta. *Processo n. 2585/47 – referente a índios do Posto*. 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

_____. Posto Francisco Horta. *Relatório anual encaminhado ao Sr. José Bezerra Cavalcante, D. D. Director da Inspeção de Mato Grosso*. maio de 1930. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 1.677-1.679).

_____. Posto Francisco Horta. *Relatório anual*. 31 dez. 1941. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7, planilhas 91-92)

_____. Posto Francisco Horta. *Relatório do Sr. Francisco Rocha*. 9 dez. 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotograma 171).

_____. Posto Francisco Horta. *Relatório educacional do 2º semestre de 1960*. 30 nov. 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. Posto Francisco Horta. *Relatório Mensal*. 25 maio 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. Posto Francisco Horta. *Relatório*. 31 out. 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. Posto Francisco Horta. *Relatório*. 30 set. 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. Posto Francisco Horta. *Vários documentos*. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. Posto Francisco Horta. *Vários relatórios e Avisos Mensaes de 1928 a 1968*. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 6 planilhas 82 a 90 e microfilme 7, sem fotografamas)

_____. Posto Indígena Francisco Horta. *Boletim Escolar*. dez. 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. Posto Indígena Francisco Horta. *Memorando n. 52*. 21 jan. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. Posto Indígena Francisco Horta. *Ofício n. 21 confirmando relatório referente ao ano de 1927*. 1 abr. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.194, fotografamas 29-30).

_____. Posto Indígena Francisco Horta. *Relatório Mensal*. 25 nov. 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Relação nominal das crianças vacinas no Poind Francisco Horta – Vacina D.P.T*. 8 maio 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Relatório*. Campo Grande/MT, 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, fotografamas 1.014-1.046).

_____. *Relatório*. Campo Grande/MT, 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, fotografia 1.042).

_____. *Relatório anual*. 1923. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fotografamas 1.472-1.474).

_____. *Relatório anual*. 1924. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fotografamas 1.498-1.566; 1.457-1.488, 1.519-1.521).

_____. *Relatório anual*. 1925. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n 379, fotografamas 1.600-1.642).

_____. *Relatório anual*. 1926. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 341, fotografamas 1.340-1.386, 16.00-1.642).

_____. *Relatório anual*. 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 341, fotografamas 1.210-1.249).

_____. *Relatório anual*. 3 jul. 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 153-156)

_____. *Relatório anual*. 9 dez. 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.194, fotografamas 170-171; 173-175).

_____. *Relatório anual*. 1943. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório anual*. 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório anual*. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório anual*. 9 ago. 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório da Escola Francisco Ibiapina*. 31 ago. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório da Escola Francisco Ibiapina*. 30 jun. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório, da Sr^a. Emilia S. Diniz, do Poind Francisco Horta*. 25 nov. 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Relatório, do Sr. Roberto C. Oliveira*. Campo Grande/MT, 28 jul. 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, fotografia 1040).

_____. *Relatório Escolar*. abr. 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório Escolar*. 30 nov. 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório Mensal*. [193-]. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotografamas 153-154).

_____. *Relatório Mensal*. 7 out. 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Relatório Mensal*. out. 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90)

_____. *Relatório Mensal*. 25 fev. 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório Mensal*. abr. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório Semestral*. jul. 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Relatório Trimestral*. 6 abr. 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Telégrafo ao chefe da Inspectoria Regional n. 5.* ago. 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Termos de Declaração.* 22 fev. 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

_____. *Vários documentos.*[19--]. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 341, fotografamas 1347-1362; 1828-1829).

_____. *Vários mapas e boletins de frequência escolar.* 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Várias provas.* 1965-1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, sem fotografamas).

_____. *Vários relatórios e Avisos mensaes – 1956-1968.* Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fotografamas 1946-1947).

c) Outras fontes

AQUINO, A. et al. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, fev. 2005. (Entrevista coletiva)

ARÉVALO, L. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 21 set. 2006.

CÁCERES, A. O. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 21 set. 2006.

CÁCERES, I. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 22 set. 2006.

CAPILÉ, A. et al. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, mar. 2005.

CAPILÉ, G. et al. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, fev. 2005. (entrevista coletiva)

FAUSTINO, A. R. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 16 set. 2006.

GONCALVEZ, Alzeníria. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 14 set. 2006.

GONCALVEZ, Apolônia V. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 14 set. 2006.

MACHADO, J. Anotações em caderno de campo. Dourados, nov. 2004.

MACHADO, N. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 15 set. 2006.

MORAIS, A. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto.* Dourados, 14 set. 2006.

NUNES, R. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto* (não gravada). Dourados, 15 set. 2006.

OLIVEIRA, G. (cacique Kaiová). *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto*. Dourados, 21 set. 2006.

OLIVEIRA, T. F. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto*. Dourados, 21 set. 2006.

SOUZA, E. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto*. Dourados, abr. 2005.

TAYLOR, A. R. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto*. Dourados, 25 nov. 2003.

VALÉRIO, Gerson. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto*. Dourados, 14 set. 2006.

VALÉRIO, Guilherme. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto*. Dourados, 14 set. 2006.

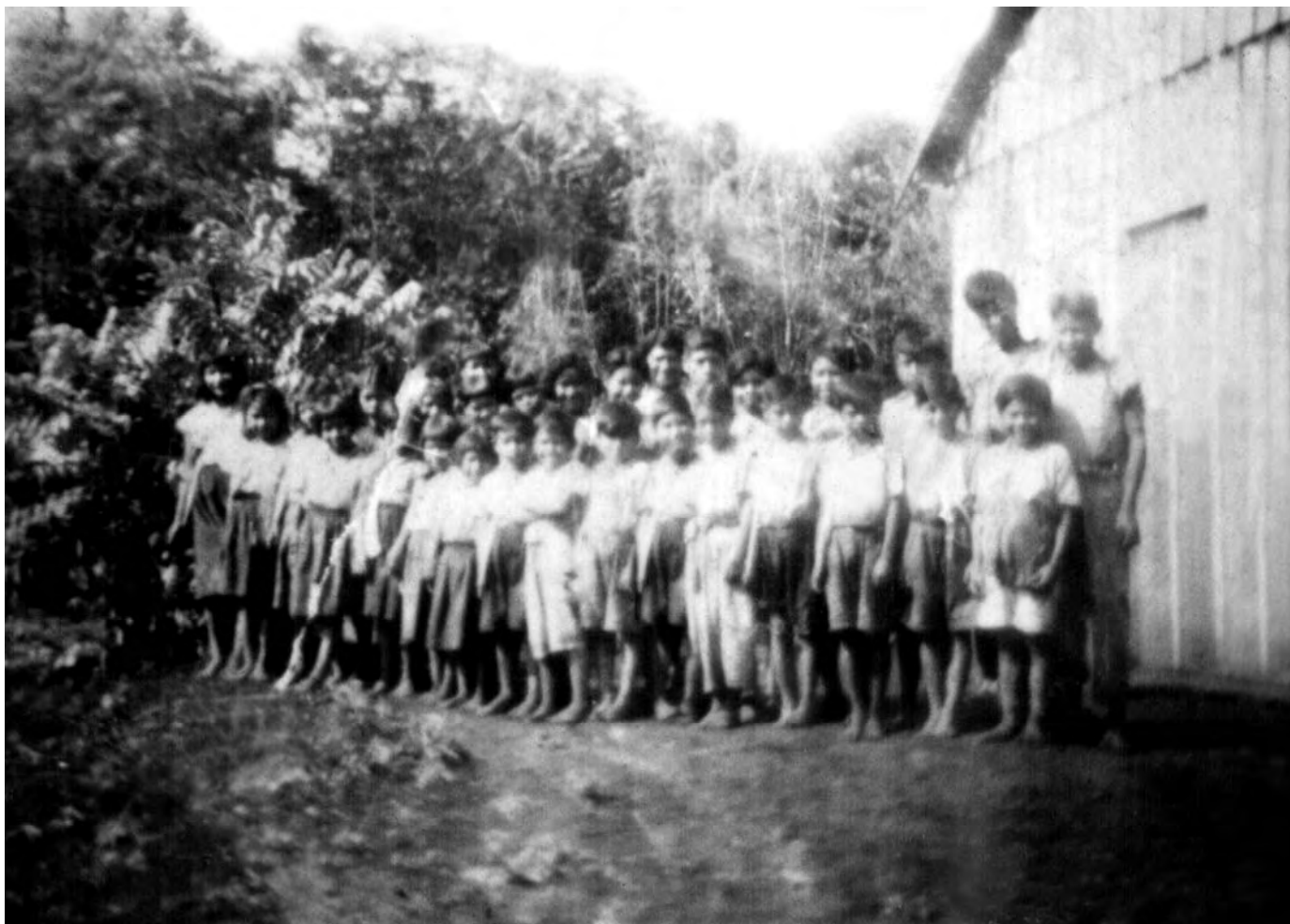
VALÉRIO, Onorina. *Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto*. Dourados, 15 set. 2006.

ANEXOS

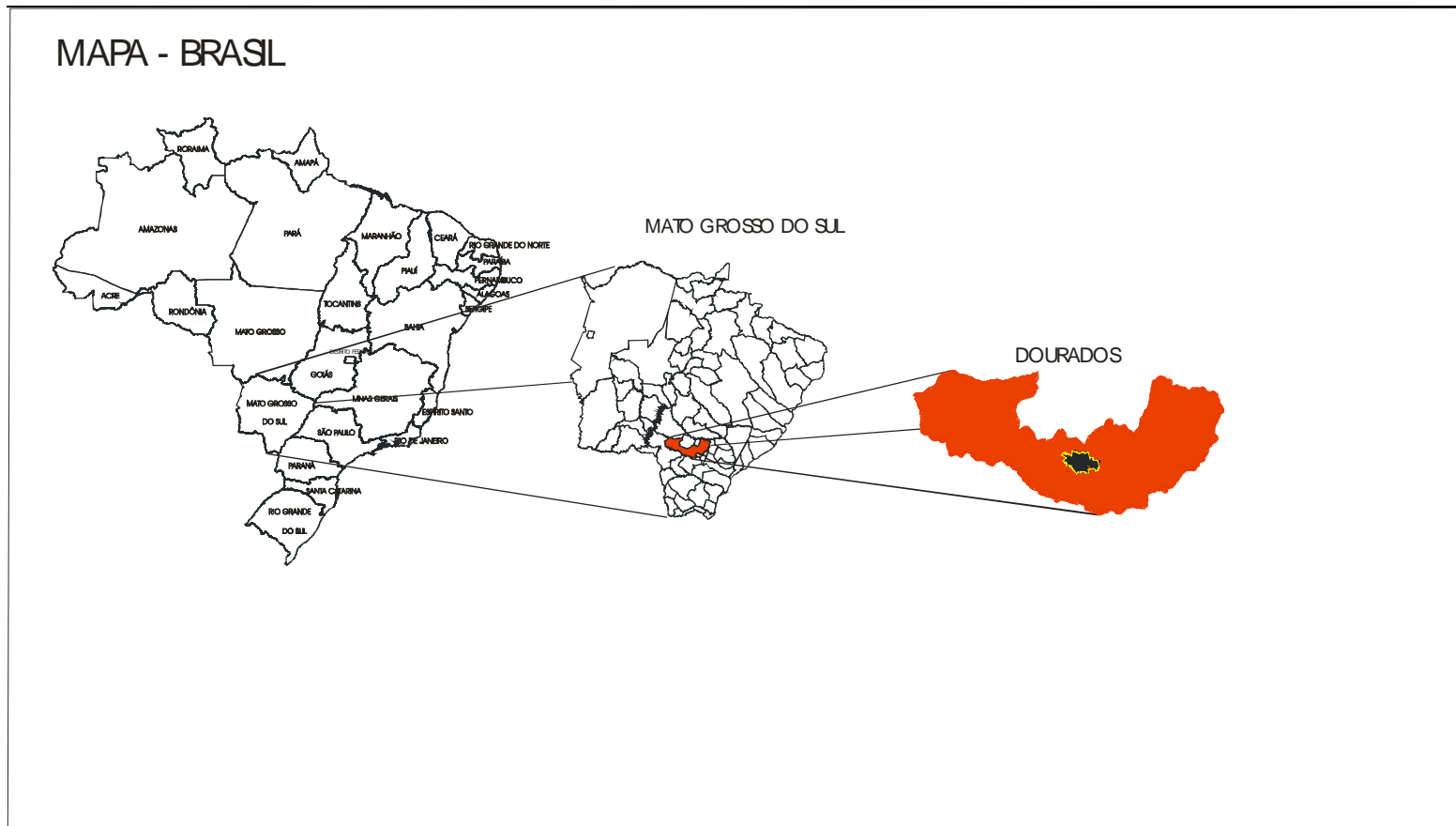
ANEXO A - Escola do S.P.I., década de 1960, Sr. Raul Nunes.



ANEXO B - Alunos da escola do S.P.I., década de 1960.

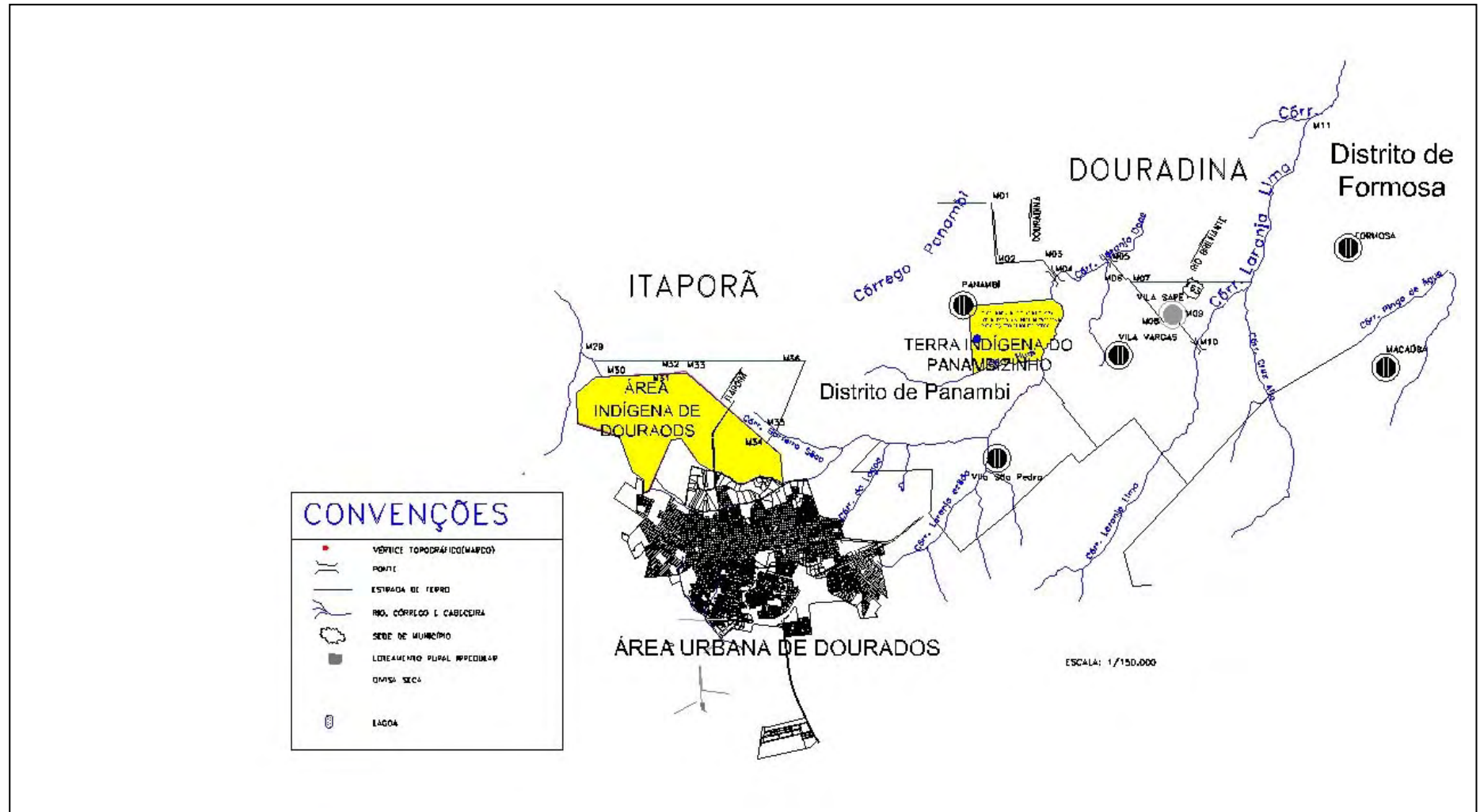


ANEXO C - Brasil, Mato Grosso do Sul e município de Dourados.



Fonte: Prefeitura Municipal de Dourados – Seplan.

ANEXO D - Localização das terras indígenas no município de Dourados, MS.



Fonte: Prefeitura Municipal de Dourados, 2006.

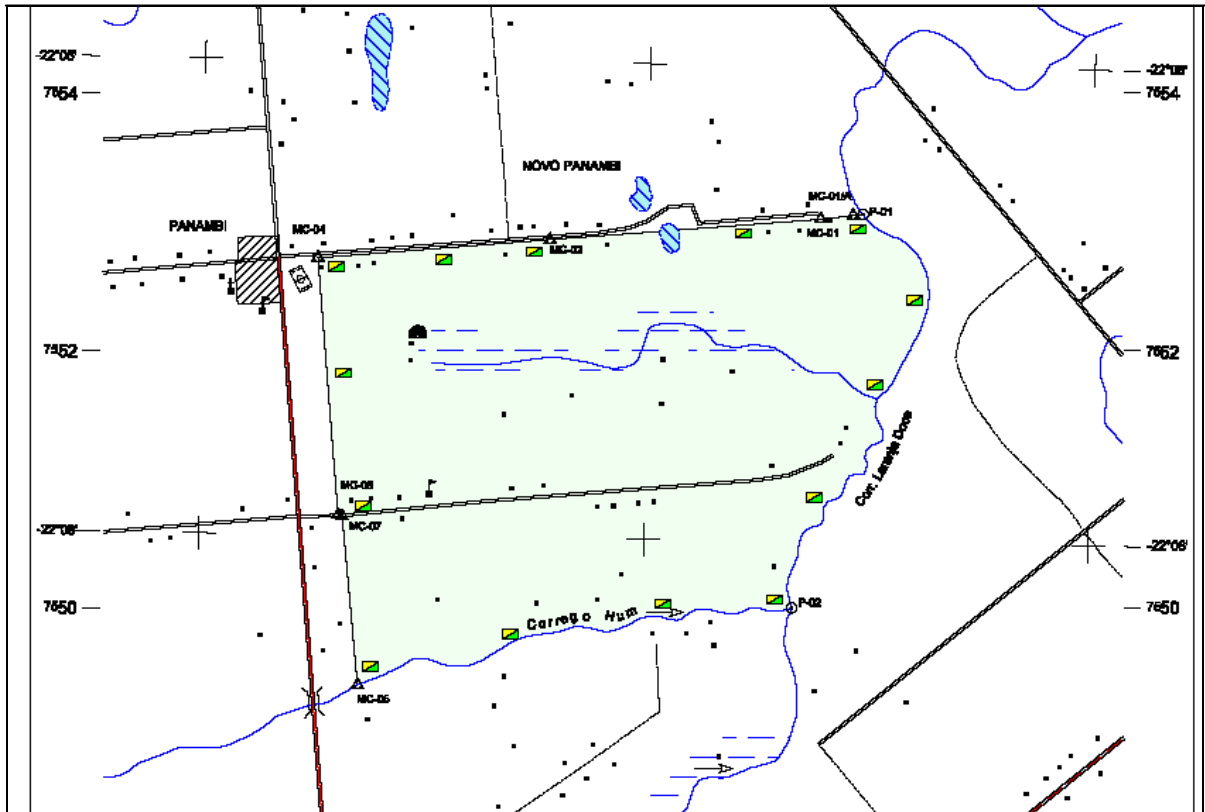
ANEXO E - Mapa da Reserva Indígena de Dourados com a localização da escola do S.P.I. até 1956 e após 1956 (Escola da Farinha Seca).



SINAIS CONVENCIONAIS	
	TERRA INDÍGENA DEMARCADE
	POSTO INDÍGENA, CAMPO DE POUSO
	ALDEIA INDÍGENA, CASA
	MARCO DE DIVISA, PONTO DE SATÉLITE
	PONTO DIGITALIZADO, DIREÇÃO DE CORRENTE
	PLACA INDICATIVA, SINAL
	RODOVIA DE REVESTIMENTO SÓLIDO
	RODOVIA TRANSITÁVEL, D ANO TODO
	RODOVIA TRANSITÁVEL EM TEMPO BOM, CAMINHO
	RIO PERMANENTE, RIO INTERMITENTE
	LAGO OU LAGOA, TERRENO SUJEITO A INUNDAÇÃO
	LIMITE ESTADUAL, LIMITE MUNICIPAL

 <p>MINISTÉRIO DA JUSTIÇA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI DIRETORIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - DAF</p>				
DENOMINAÇÃO: TERRA INDÍGENA DOURADOS		PLANTA: DEMARCAÇÃO		
MUNICÍPIO: DOURADOS e ITAPORÁ		SUPERFÍCIE: 3.474,8967 ha	PERÍMETRO: 30000,06 m	
ESTADO: MATO GROSSO DO SUL		ESCALA: 1:100.000	DATA: 08/08/85	
U. ADM: Bª DR		PROCESSO: 	BASE CARTOGRAFICA: M-2082	
DESENHO: PAULO ALVARO BONDOLLOS	TÉCNICO RESPONSÁVEL: 	CO-RESPONSÁVEL: 	APROVO: 	VISTO:
		DIRETOR DA DAF		

ANEXO F - Mapa atual da Terra Indígena do Panambizinho.



SINAIS CONVENCIONAIS	
	TERRA INDÍGENA DEMARCADA
	POSTO INDÍGENA - CAMPO DE POLEIO
	ALDEIA INDÍGENA - MALOCA INDÍGENA
	MARCO DE DIVISÃO - PONTO DE SATÉLITE
	PLACA INDICATIVA - PONTO DIGITALIZADO
	RODOVIA PAVIMENTADA
	RODOVIA NÃO PAV. PERMANENTE
	RODOVIA NÃO PAV. PERIÓDICA - CAMINHO
	RIO PERMANENTE - RIO INTERMITENTE
	LAGO OU LAGOA - DIREÇÃO DE CORRENTE
	TERRENO SUJEITO A INUNDAÇÃO
	LIMITE MUNICIPAL

		MINISTÉRIO DA JUSTIÇA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI DIRETORIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - DAF	
DENOMINAÇÃO: TERRA INDÍGENA PANAMBIZINHO		PLANTA: DEMARCAÇÃO	
MUNICÍPIO: DOURADOS		SUPERFÍCIE: 1.272,8036 ha	PERÍMETRO: 14.061,82 m
ESTADO: MATO GROSSO DO SUL		ESCALA: 1:50.000	DATA: 23/06/2003
ABR: NUCLEO DE APOIO LOCAL DE DOURADOS		PROCESSO: 2.506/97	SARE CARTOGRAFICA: MI-2692
DESENHO: OUAL	RESP. TÉCNICO: MÁRIO DOS SANTOS ALVES TEC. DE ANÁLISE URBANA URBANISTA	VOTO CHEFE DO DEB: MANOEL FRANCISCO COLOMBO ENGENHEIRO AGRÔNOMO URBANISTA URBANISTA	VOTO DIRETOR DA DAF: ANTONIO PEREIRA NETO ANTRÓPOLOGO

Anexo G - Mappa da Terra dos Índios (1933)

Anexo H - Listas de frequência escolar 1953-1955

Anexo I - Provas e atividades escolares 1965-1966

Anexo J - Ordem de Serviço 18/01/1955
Irregularidade da admissão de Marçal de Souza

Anexo L - Documentos sobre venda irregular de madeira – 1955-1966

**ANEXO M - Processo referente a índios doentes do Posto Indígena
Francisco Horta – 1947**

**ANEXO N - Convite da Missão Evangélica Caiuá para a inauguração do
Hospital Maternidade “Porta da Esperança” – 1963**

**ANEXO O – Relatório mensal do P.I. Francisco Horta sobre a participação
os índios na Exposição Agro-Pecuária, maio, 1962.**

**ANEXO P – Relatório mensal do P.I. Francisco Horta sobre a participação
os índios nas atividades do “Dia da Pátria” em Dourados, 1963.**