

# Os novos desafios para a escola e o professor indígena

Antônio Jacó Brand

Doutor em História - PUC/RS; professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Local, coordenador do Programa Kaiowá/Guarani/NEPPI, Projeto Integrado/CNPq, UCDB.  
e-mail: brand@ucdb.br

## Resumo

Tendo como referência as transformações verificadas na organização social dos Kaiowá e Guarani, decorrentes, especialmente, do processo histórico de confinamento, o artigo analisa os novos desafios para a escola e o professor indígena nesse contexto. Apoiado na realidade das escolas localizadas na área indígena de Caarapó, em especial, no VI Fórum de Educação Indígena, realizado, nessa área, em abril de 2002, percebe-se um aumento nas expectativas e demandas que recaem sobre a instituição escolar. Ao se constituir em espaço aberto e polifônico, no qual se cruzam expectativas e interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios, a escola e seus professores ocupam espaço de crescente importância interna. Nesse contexto, adquirem relevância especial os programas de capacitação continuada de professores indígenas, garantindo-lhes, porém, a liberdade para trilhar os caminhos, com os pais e lideranças que cada comunidade julgar melhor, por mais distintos e diferenciados que sejam.

## Palavras-chave

Processo de confinamento; kaiowá e guarani; novos desafios para a escola e o professor indígena.

## Abstract

Having as a reference the transformation verified in the social organization of the Kaiowá and Guarani, especially due to the historical process of confinement, the article in hand analyzes the new challenges for the indigenous school and teacher in this context. Supported by the reality of the schools situated in the indigenous area of Caarapó, and especially in the VI Forum of Indigenous Education held in that area in April 2002, an increase can be perceived in the expectations and demands which fall on the school institution. On constituting an open and polyphonic space, in which expectations and multiple interests meet and sometimes contradict each other, the school and the teachers occupy a space of growing internal importance. In this context, the programs for the continued training of indigenous teachers, acquires special relevance, guaranteeing to them, however, liberty to follow the ways, which their parents and the leaderships in each community consider best, however different and distinct these differences are.

## Key words

Confinement process; Kaiowá and Guarani; new challenges for indigenous schools and teachers.

Pretende-se, nesse artigo, discutir algumas mudanças verificadas no papel da escola e do professor indígena, tendo como cenário de referência as escolas na área indígena de Caarapó, localizada no município do mesmo nome, no Mato Grosso do Sul. O objetivo do trabalho é analisar as transformações verificadas na organização social dos Kaiowá e Guarani, com ênfase nas conseqüências decorrentes desse processo para o papel das escolas e dos professores indígenas. Explicita-se, inicialmente, o contexto em que se encontram as comunidades indígenas kaiowá e guarani, atualmente, com especial atenção nos desafios internos que vivenciam e com os quais a instituição escolar se defronta, a partir do momento em que se volta para dentro das mesmas comunidades e passa a ser assumida por professores índios.

Para essa análise, recorre-se ao conceito de escola como espaço de fronteira (Tassinari, 2001), apoiando-se, ainda, nas abordagens de Barth (2000), Gruzinski (2001), Canclini (in D. Escosteguy, 2001) e outros. A escola kaiowá e guarani é hoje, certamente, um espaço de encontro entre "dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo" (TASSINARI, 2001, p. 47). E, portanto, um espaço caracterizadamente polifônico, como são, aliás, as próprias comunidades kaiowá e guarani, como se verá mais adiante.

Os Kaiowá e Guarani ocupavam um amplo território ao sul do Estado de Mato Grosso do Sul, situado entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o

Paraguai. Agrupavam-se, nesse imenso território, especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias extensas, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *ñanderu* (nosso pai)<sup>1</sup>.

A aldeia kaiowá e guarani era composta por um complexo de casas, roças e mata, que manteve, historicamente, características muito semelhantes, especialmente no que se refere à sua organização sócio-econômico-político-religiosa. Esses núcleos macro-familiares eram relativamente autônomos, caracterizando-se pela mobilidade no interior do território. Essa mobilidade, ao mesmo tempo em que se constituía como estratégia de manejo ambiental, evitando o esgotamento dos recursos naturais, era também importante recurso para a superação de conflitos internos decorrentes de disputas políticas, acusações de feitiço, entre outros. Ubaldo Castelan, hoje já falecido, perguntado como era a aldeia *antiga*, explica que:

[...] naquele tempo não tem aldeia, porque já esse tudo [mostrando para o horizonte] não tem dono [...], então foi, achou um lugar, lugar bom [...], onde tem muito peixe, rio pra pescar [...], sempre andava parente junto [...], cabeçante é o cacique.

E segue o mesmo informante afirmando que "foi, achou um lugar, lugar bom [...] onde tem muito peixe, rio pra pescar [...]". As escolhas por locais para fixar novas aldeias obedeciam a três critérios fundamentais e que confirmam os indicativos que nos vêm da bibliografia. Buscavam, os

Kaiowá e Guarani, para suas aldeias, terras de mata, onde tinham córregos próximos e terras boas para a agricultura. A população desses núcleos era bastante variável, oscilando de 50 a 200 ou mais pessoas em cada aldeia.

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Larangeira<sup>2</sup>. Esta Companhia, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novos e, por vezes, distantes ervais. Interferiu menos, ao que parece, na estrutura social interna dos Kaiowá e Guarani do que as iniciativas posteriores. Tampouco constituíram problemas mais sérios as primeiras fazendas de gado que no final do século XIX e início do século XX, instalaram-se nas regiões de campo, entre Amambai, Ponta Porã e Bela Vista, pois, como já dito acima, os Kaiowá e Guarani localizavam suas aldeias, preferencialmente, nas regiões de mata.

Dando seqüência ao processo de ocupação do território indígena por não-índios, em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND<sup>3</sup>, que tinha como objetivo possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena provocou, de imediato, problemas diversos

e graves, pois questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços.

Nas décadas de 1910 e 1920, o Governo Federal reconheceu, para usufruto dos Kaiowá e Guarani, oito pequenas extensões de terra, denominadas de reservas, perfazendo 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em todo o território. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, até 1928, eram parte importante da estratégia governamental de liberação de terras para a colonização. Ignorou-se, na definição desses espaços, os padrões indígenas de relacionamento com o território, recursos naturais e sua organização social.

Esse processo de perda territorial e conseqüente confinamento em espaços extremamente exíguos de um contingente populacional muito superior ao padrão historicamente conhecido pelos Kaiowá e Guarani<sup>4</sup> impôs profundas limitações a sua economia, decorrentes da inviabilização da itinerância em território amplo e do rápido esgotamento dos recursos naturais, importantes para a qualidade de vida em uma aldeia kaiowá e guarani. Além de dificultar o seu sistema agrícola, o confinamento trouxe desafios novos, no que se refere à sua organização social e religiosa. A liderança religiosa exige um grupo macrofamiliar que lhe dê sustentação, o que hoje é mais difícil. Hamilton Benitez e Rafael Brites referiram que "ninguém mais hoje está aprendendo a reza". Os *rezadores* estão ficando velhos e ele "cai [...] vai acabando até terminá tudo". Como conseqüência,

[...] nossa produção não saiu mais bem agora [...], a planta, o milho branco não saiu mais do jeito que saía, não saiu arroz, não saiu mais bem feijão também não, batata também não, mandioca também não porque a produção não foi mais batizada [...], porque antigo não faltava nada, batizava cada ano, então a produção saía bem (apud BRAND, 1997, p. 246).

O comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para a sua economia, impondo aos homens indígenas o assalariamento externo. Os informantes acentuaram que o *"Kaiowá antigo"* queria viver independente, viver trabalhando "assim na hora que ele quê". O confinamento provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência – agricultura, caça, pesca e coleta para uma única alternativa, a agricultura e esta apoiada em poucas variedades de cultivares e, mais recentemente, o assalariamento em usinas de álcool<sup>5</sup>. No entanto, mais do que as alternativas econômicas, comprometeu de forma crescente, a autonomia desses povos.

A área indígena de Caarapó, uma das oito reservas demarcadas pelo SPI, em 1924, tem uma população estimada em 660 famílias, perfazendo um contingente populacional superior a 3.074 pessoas, confinadas em uma área de 3.548 hectares. Esse contingente populacional é resultante da absorção de diversas aldeias que perderam suas terras no decorrer do avanço do processo de colonização<sup>6</sup>. Significa, portanto, que essa população integrava diversas unidades macrofamiliares autônomas, com seus *tekoaruvicha*, que zelavam pela harmonia interna desses núcleos.

Hoje, aldeados em espaços exíguos, esses núcleos, antes autônomos, encontram-se sobrepostos e geograficamente confinados e "misturados" e sem condições de manter sua organização interna. Torna-se fácil compreender os complexos problemas relacionados à administração interna desses novos espaços constituídos pelas reservas. O desafio maior, decorrente do processo de perda territorial, refere-se às dificuldades em adequar a sua organização social a essa nova situação marcada pela superpopulação, sobreposição de núcleos macrofamiliares e pelas transformações de ordem econômica. Com a imposição, pelo SPI, da figura dos *capitães*<sup>7</sup>, estes se sobrepõem aos *ñanderu*, que perdem espaço, vendo reduzidas suas funções de aconselhamento e de articulação interna das relações pessoais e com o sobrenatural (ver BRAND, 2001 e VIETTA, 1998).

### O espaço da escola em um contexto de profundas transformações

Analisando a situação interna das comunidades kaiowá e guarani, especialmente aquelas localizadas nas oito reservas demarcadas pelo governo até 1928, verificam-se profundas mudanças resultantes de um processo histórico extremamente desfavorável aos índios, em especial, no que se refere à perda dos territórios e à conseqüente fragilização das relações macrofamiliares e transformações na organização social interna. Entre essas transformações são destacadas, pelos professores e agentes de saúde indígenas, os casamentos cada vez mais precoces, aliados à ausência dos

homens adultos, devido ao engajamento nas usinas de produção de açúcar e álcool, trazendo, como consequência, a perda crescente de autoridade por parte dos pais sobre os filhos, fazendo com que estes se tornem autônomos cada vez mais cedo. Este fator e a ausência de ocupação e de perspectivas de futuro no interior das áreas indígenas (e fora delas) seriam fatores que favoreceriam o crescente consumo de álcool e drogas por parte dos jovens.

De outra parte, a ausência constante dos homens transfere às mulheres indígenas toda a responsabilidade pelo sustento e educação dos filhos. Essa fragilização das relações macrofamiliares, no interior das reservas indígenas, vem acompanhada e gera outro fenômeno, o da perda de prestígio e espaço por parte dos *nanderu*, como conselheiros e articuladores da harmonia interna. Todos esses aspectos, juntos, contribuem, certamente, para o crescimento da violência e a percepção de desorientação e impunidade, especialmente por parte dos jovens. Esse tem sido outro problema recorrente nas análises dos professores e agentes de saúde indígenas. A percepção de falta de orientação por parte dos jovens, aliada à baixa auto-estima, o que poderia constituir-se em um dos fatores a favorecer a agressividade, o suicídio e o não-respeito aos limites tradicionalmente estabelecidos ao comportamento de cada pessoa no interior da aldeia. Sob a ótica kaiowá e guarani, a violência e determinadas doenças são indicativos de desequilíbrio na sociedade.

Se era no espaço da aldeia ou no espaço "macrofamiliar" que antes do confi-

namento aconteciam as relações pessoais mais profundas, realizavam-se os rituais religiosos e se exercia a economia de reciprocidade, a mudança de espaço ou de aldeia era, também, a forma de superar desentendimentos internos ou desequilíbrios, resultantes do esgotamento dos recursos naturais, do excesso de doenças e morte<sup>8</sup> de parentes. Com o confinamento nas reservas, essas estratégias, progressivamente, inviabilizam-se, impondo novos desafios à organização social dessas comunidades, especialmente às lideranças políticas no que se refere ao combate à violência decorrente do acirramento das disputas internas, gerado pelo confinamento de contingentes populacionais maiores em espaços cada vez mais reduzidos.

Há outros problemas, *novos*, decorrentes diretamente do processo de confinamento e que hoje desafiam as comunidades indígenas. Um deles diz respeito aos recursos naturais, cujo esgotamento aumenta a dependência externa e aumenta a percepção interna de falta de espaço.

Ao reconhecer as dificuldades em "*alcançar nossos objetivos*", Eriel, professor indígena de Caarapó, destacou que:

[...] a comunidade indígena ao longo do tempo, não pensava que a floresta ia acabar, não se preocupava. E, hoje em dia, quando a gente volta, quando os professores voltam a falar, sobre reflorestamento, nós temos dificuldade de compreensão da comunidade, historicamente não necessitava de reflorestar, e hoje em dia nós tivemos necessidade.

Cabe destacar, ainda, as considerações de Grünberg (2003)<sup>9</sup>, no sentido de que há mecanismos internos próprios da

organização social de uma aldeia Kaiowá e Guarani que não funcionam mais suficientemente bem nos espaços das reservas, enquanto que novos mecanismos ainda não estão sedimentados. Um caso exemplar, citado pela pesquisadora, refere-se exatamente aos processos de escolha dos capitães que vêm se caracterizando, em alguns casos, pelo voto direto. Ao contrário dos processos tradicionais de decisão, centrados na negociação e na construção do consenso, a eleição gera grupos não contemplados, que se isolam ou fazem oposição, com grande potencial de agressividade.

As restrições impostas pelo confinamento, aliado ao intenso contato com a sociedade envolvente, decorrente da proximidade dos núcleos urbanos e da dependência externa, o assalariamento nas usinas de açúcar e álcool, o aumento do número de índios que freqüentam cursos de ensino superior, o acesso aos meios de comunicação de massa, entre outros, são fatores que geram um quadro de crescentes contradições e desafios novos, vivenciados pelos Kaiowá e Guarani hoje. É nesse contexto que devem ser situadas as novas demandas que caem sobre a instituição escolar e professores indígenas, transferindo para esse novo espaço, cada vez mais, atribuições próprias da unidade social básica, o núcleo macrofamiliar.

Esse problema foi destacado com ênfase no *VI Fórum de Educação Indígena*, realizado em Caarapó<sup>10</sup>. Segundo uma professora presente ao Fórum:

[...] a criança desde o seu nascimento crescia no canto da reza e esse canto era muito sagrado, é para a criança crescer com

sabedoria do seu costume. E as mães trabalhavam em casa e os pais na roça. E os filhos ajudavam os pais [...]. Menina socava pilão, descascava mandioca, cuidava de nenê novo e buscando água para as mães. E os meninos ajudava os pais e depois ensinava artesanato como são flecha e caça [...]. E assim, os pais ensinava os filhos.

Após reconhecer que *antigamente* não tinha estudo, mas *“ensinava os nossos filhos somente pelo conselho”* (e pela participação nos rituais e nas atividades do cotidiano), outra professora indígena aprofundou as análises dos problemas relacionados à educação dos filhos, decorrentes do processo de confinamento<sup>11</sup>. “Ensinava para respeitar e trabalhar, ter respeito aos mais velhos, respeitar as avós e o vovô, tia, tio, iria também na reza, respeitava os rezadores. Assim era [...] nossos filhos respeitavam os pais e hoje não, os filhos não respeitam mais e através disso perdemos a nossa cultura”. Analisa, a seguir, as causas, destacando que “hoje os filhos se mistura tudo, as crianças, meninas e meninos se misturam por isso que entre eles não se respeitam [...], as crianças têm vergonha de participar”.

Após destacou que ela ainda ensina seus filhos a trabalhar “pra não fazer bagunça, respeitar os colegas na escola, não somente mexer no papel, não beber bebida alcoólica, não fumar e não ir no baile. Tem criança, não tem mais respeito por causa que o próprio pai bebe bebida alcoólica e deixa os filhos no abandono”. Essa afirmação encontrou apoio na análise de outro professor<sup>12</sup>, que entendeu que o problema é que “agora o pai e a mãe deixa à toa as crianças, vivem, como podemos dizer,

crecem de qualquer jeito. Não ensinam como eles passaram no seu passado. E a mãe está, mas não educa mais em casa. Eles querem que só escola eduque e a escola não agüenta”.

Para diversos *ñanderu*, a escola que ensina na língua indígena se apresenta hoje como espaço privilegiado, também, para o ensino do “costume” guarani. Essa opinião é endossada por Carlos Vilhalva, ex-capitão da reserva de Porto Lindo. Para ele, os caciques devem utilizar a estrutura escolar para “ensinar às crianças o costume” indígena. De outra parte, muitos procuram a escola por razões exatamente opostas, ou seja, por ser um espaço de aprendizagem do não-guarani. Para Tereza Aquino, de Caarapó, “a escola é o maior presente que ela pode dar para o menino” [seu filho]<sup>13</sup>. Aos olhos de parcela dos jovens kaiowá e guarani, a escola representa um caminho de futuro enquanto acesso ao entorno regional.

As cobranças advindas dos pais, dos *ñanderu* e das lideranças vêm ampliando e complexificando cada vez mais as demandas que recaem sobre os professores e a própria instituição escolar indígena. Os professores indígenas reconhecem a relevância do papel da escola nesse contexto. “Nós pensamos que a partir da educação indígena que nós vamos é, direcionar, retomar essa caminhada de voltar a ser, a ter esperança como índio nessa terra”, afirmou Eliel, no VI Fórum, de Caarapó. “Hoje o ensinamento é muito importante para as crianças”, afirmava a professora Braulina.

Hoje, em duas línguas, guarani e português, as crianças estão voltando à raiz. Hoje nós

queremos que os nossos filhos aprendam a ter respeito novamente, através da escola. Nós espera que os professores consigam resgatar novamente a nossa cultura através do ensino da nossa língua.

Creecem as expectativas dos pais de que a escola dê conta dos filhos jovens sobre os quais percebem ter menos influência, cobrando da escola ações de prevenção e controle no uso do álcool e das drogas, cada vez mais presentes nas áreas indígenas. Em todas as aldeias, cresce a pressão dos pais e das lideranças para que as escolas enfrentem e “resolvam” esses problemas que atingem especialmente os jovens<sup>14</sup>. Procuram, ainda, a intermediação da escola e dos professores nos casos de violência e conflitos com seus próprios filhos, atribuindo aos professores o papel de conselheiros, tarefa própria dos líderes tradicionais. As expectativas dos pais manifestam-se por meio de seu vivo interesse em acompanhar o desempenho escolar de seus filhos, participando ativamente das reuniões de pais e mestres.

Frente a esse quadro, ressalta o papel da escola como espaço polifônico, em que se cruzam as expectativas e os interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios, vivenciados pela comunidade indígena. Referindo-se à diversidade de denominações religiosas presentes na área indígena, um líder<sup>15</sup> reconheceu que “hoje seguimos muitos caminhos”. Embora a escola seja uma instituição trazida de fora para dentro das comunidades, com objetivos prévia e claramente relacionados ao projeto de integração, hoje, poucas vozes indígenas alimentam ilusões quanto a isso. Eliel

reconheceu que "a educação já foi colocada aqui anteriormente, foi imposta para a nossa sociedade" e que tinha como objetivo geral "fazer com que o nosso filho deixasse de ser índio. A intenção é integracionista, é integrar o índio à sociedade não índia [...] e o governo se organizou com esse objetivo". E segue afirmando que hoje "nós somos contrários a esse objetivo" e queremos "uma educação voltada para a comunidade, uma educação voltada para valorização da etnia Kaiowá e Guarani". Ou seja, a própria perspectiva de integração, tal como apresentada pela política indigenista de tradição rondoniana, perdeu seu encanto frente às inúmeras experiências frustradas, vivenciadas, especialmente, pelos próprios professores indígenas.

Nesse contexto, a escola ressalta como espaço de encontro das diversas e contraditórias expectativas que perpassam as áreas indígenas kaiowá e guarani. A escola aparece, então, como espaço de fronteira, segundo as análises de Tassinari (2001, p. 50), "espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições". A escola, como instituição não-indígena, porém, sendo assumida pelas comunidades indígenas, apresenta, certamente, condições que favoreçam a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e articulação de novas alternativas em uma sociedade profundamente fragmentada, confrontando-se com inúmeros desafios novos. Ao constituir-se neste espaço poroso e permeável, em que a "bricolagem" (ver GRUZINSKI, 2001, p. 110) é possível, ao permitir, de certa forma, "ajustar peças

entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido" (idem, p. 196), a escola vai ocupando um lugar no contexto interno dessas comunidades confinadas de crescente relevância política. Encontram-se, nesse espaço polifônico, professores, alunos, pais, lideranças, jovens e velhos, participantes de Igrejas de diversas denominações, ou setores preocupados em recuperar o "sistema do Kaiowá e Guarani antigo". Reúne, especialmente, as gerações jovens que não encontram espaço nos estreitos limites impostos pelo confinamento.

Por essa razão, a compreensão do papel da escola indígena exige a superação de concepções de cultura e de identidade como algo substancialista, remetendo para "inventário de traços" (BARTH, 2000, p. 29), apoiado em "categorias inerentes e inatas", entendendo-se esses conceitos como uma "construção social", resultante dessa complexa e dinâmica articulação de tradições e modernidades (CANCLINI apud ESCOSTEGUI, 2001, p. 140)<sup>16</sup>.

Analisando o contexto vivenciado pelos Kaiowá e Guarani, pode-se afirmar que a escola, ao se constituir nesse espaço aberto e polifônico, está indo ao encontro de uma demanda urgente dessas comunidades e é percebido por elas como tal. Ressalta, também, a complexidade de expectativas que pesam sobre a escola e o trabalho de seus professores. De outra parte, os professores indígenas, também, vêm percebendo, nesse contexto, um risco a ser evitado por eles, o de substituir os pais e as lideranças tradicionais da comunidade no seu papel de conselheiros e responsáveis principais pela educação da criança e do



jovem. Parece fundamental, nesse contexto, estimular a constante discussão interna entorno dessa tendência de transferir responsabilidades. Cabe, ao contrário, especialmente aos professores, contribuir com os pais e as lideranças na construção de novas respostas a velhos e novos problemas, tendo como referência sempre os projetos de autonomia de cada comunidade.

Considerando as histórias de vida dos professores e os processos de formação percorridos por eles, cabe questionar se estão efetivamente preparados para assumir tão complexa tarefa, acumulando, com as atividades de ensino, o papel de conselheiros e orientadores de pais que não sabem mais como proceder com seus filhos e de alunos adolescentes, que se percebem sem espaço e sem perspectivas de futuro. Parte significativa dos mesmos professores vivencia, certamente, os mesmos conflitos que os pais de seus alunos. E, segundo Vieira (1999, p. 23), a atuação dos docentes e suas atitudes "resultam muito mais das atitudes anteriores na e para além da escola, que constroem a identidade pessoal e profissional de cada um, e que vedam ou não em grande parte o acesso à mudança". Que condições têm eles de se posicionar como "interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola?"<sup>17</sup>

Essa não é, certamente, uma tarefa fácil para estes professores quando começam a perceber que a memória do passado não é verdadeiramente passado, mas um "passado reconduzido, atualizado", que segue "significando" no presente, algo a ser recriado e re-vivido como alternativa de

vida, embora não tenha tido sentido em sua vida "vivida" até este momento. No entanto, "re-criando" a sua história, abre-se a perspectiva concreta de superar o seu próprio "desenraizamento" e, desta forma, superando a negação imposta pelo entorno regional, reencontrando-se com sua história, entendida como continuidade a ser constantemente recriada, os professores indígenas poderão visualizar novas perspectivas de futuro para suas comunidades e ter clareza sobre o papel político da escola no contexto vivenciados, nesse momento.

E, nesse sentido, é certamente fundamental a constante interlocução e o diálogo com os Kaiowá e Guaraní mais velhos que constatarem que "as gerações de agora não sabem mais viver". Explicitam, no entanto, suas esperanças de bons tempos (*araporã*) por meio do passado-presente, que "ainda não acabou totalmente", porque tem ainda os que sabem rezar. "Nós os donos da reza ainda vivemos, como se fosse um professor". Não há, certamente, modelos a serem transferidos de fora para dentro das comunidades ou mesmo de uma comunidade indígena para outra. Cada comunidade terá que ir construindo o seu caminho, por meio desse diálogo, reunindo "pais, professores e lideranças, na construção de um mundo melhor para os nossos filhos" (conforme tema do VI Fórum de Educação Indígena).

No entanto, para isso é fundamental investir sempre mais na capacitação continuada dos professores indígenas, garantindo-lhes, porém, a liberdade para trilhar os caminhos que, com os pais e as lideranças de cada comunidade julgarem melhor, por mais "distintos e diferenciados" que

sejam. Dessa forma, o professor indígena terá, certamente, melhores condições de contribuir para que a escola se constitua, cada vez mais, nesse “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos”, a serviço dos projetos de autonomia de cada povo ou comunidade e de sua coesão interna, contribuindo, ainda, para a capacitação individual e coletiva da comunidade para o enfrentamento dos crescentes desafios advindos do entorno.

Porém, diálogo e liberdade são duas dimensões com as quais a burocracia das instituições responsáveis pela educação escolar indígena, no Brasil, tem mais dificuldade em lidar. Em muitos casos, sua preocupação maior, frente à escola indígena, segue sendo a de explicitar normas e averiguar o seu cumprimento pela instituição escolar. Neste desencontro de necessidades e expectativas entre os órgãos responsáveis pela educação indígena e os desafios vivenciados pelas comunidades reside, talvez, o maior entrave para que a escola indígena seja esse espaço poroso, permeável flexível e polifônico, em que a “*bricolagem*” seja possível.

## Notas

<sup>1</sup> O termo *nãnderu* (ou, também, *tekoaruvicha*) designava as chefias de família extensa. Cabia-lhes atribuições nas esferas política e religiosa. No presente texto, a expressão inclui todas aquelas pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de reza. Estas podem, ainda, ser denominadas, genericamente, de caciques ou rezadores, sendo estes os termos mais recorrentes nas falas dos indígenas.

<sup>2</sup> A Cia Matte Larangeira instalou-se, em todo o território ocupado pelos Kaiowá e Guarani, em Mato

Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes em toda a região. Antes disso, em 1767, o Governo Português instalara, às margens do Rio Iguatemi, em pleno território kaiowá, o Forte Iguatemi (Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi), de curta duração.

<sup>3</sup> A Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) situa-se no contexto da política de “marcha para o Oeste”, tendo em vista ampliar as fronteiras agrícolas, mediante a integração de novos espaços.

<sup>4</sup> Segundo levantamentos (BRAND, 1997, FUNASA/MS e Agência Formadora/Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul), a relação hectares de terras e população, nessas oito reservas, é a seguinte: Dourados, com 3.530 ha e 9.062 habitantes; Caarapó, com 3.548 ha e 3.074 habitantes; Amambai com 2.429 ha e 4.794 habitantes; Limão Verde com 688 ha e 790 habitantes; Taquaperi, com 1.886 ha e 1.939 habitantes; Sessoró, com 1.932 ha e 1.834 habitantes; Porto Lindo, com 1.648 ha e 3.046 habitantes; Pirajuy, com 2.188 ha e 1.538 habitantes.

<sup>5</sup> Cerca de 400 homens da área indígena de Caarapó trabalham na maior parte dos meses do ano nas usinas de produção de açúcar e álcool, através de contratos de trabalho de 60 ou mais dias.

<sup>6</sup> Foram transferidos para a área indígena de Caarapó contingentes populacionais das aldeias de Taquara, Javevny/São Lucas, Ypytã, Javorai, Kurupa'y, Lucero Voca, Ka'aka'ikue, Km XX e outras, cujas terras foram ocupadas por empreendimentos agropecuários.

<sup>7</sup> Sobre esse tema ver Brand, 2001.

<sup>8</sup> As acusações de feitiço são importantes indicativos de tensões internas. Ver sobre esse tema Schaden (1974) e Rangel (1994). Os elevados índices de suicídio hoje verificados entre os Kaiowá e Guarani, atribuídos, em parte significativa dos casos, à prática de feitiço, contribuem e, ao mesmo tempo, sinalizam fortes tensões internas.

<sup>9</sup> Palestra proferida em Dourados, em de março de 2003. (anotações)

<sup>10</sup> Relatório do VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002, com tema Pais, professores e lideranças, juntos na construção de um mundo melhor para nossos filhos.

- <sup>11</sup> Relatório do VI Fórum de Educação Indígena.  
<sup>12</sup> Relatório do VI Fórum de Educação Indígena.  
<sup>13</sup> Vietta (1996), anotações de campo, dado inédito.  
<sup>14</sup> Esse problema foi, também, amplamente destacado pelos professores da área indígena de Dourados, em oficina realizada na Vila S. Pedro, município de Dourados, entre os dias 14 e 16 de março de 2003, reunindo cerca de 110 professores e agentes de saúde indígenas, para estudar a situação das crianças e adolescentes nas aldeias kaiowá e guarani, com apoio do UNICEF.  
<sup>15</sup> VI Fórum de Educação Indígena.  
<sup>16</sup> Este autor (apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 117) trabalha com o conceito de "culturas híbridas" para caracterizar essa complexa articulação de tradições e modernidades

(diversas e desiguais), entendendo por hibridiz "esse caráter misto, esses cruzamentos interculturais", buscando abarcar "de um modo dinâmico" esses diferentes processos. Na mesma linha segue Barth (2000, p. 176), ao criticar as noções de sociedade, afirma que entende "sistema social" como "resultado, não como uma estrutura preexistente à qual a ação deve se conformar". E, nesse sentido, afirma que "precisamos pensar na sociedade como o contexto de ações e de resultados de ações e não como uma coisa" (2000, p. 186), criticando qualquer conceituação substancialista, insistindo sempre na diversidade e na emergência do novo.

<sup>17</sup> Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, RCNEI, 1998, p. 24.

## Referências bibliográficas

BARTH, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. "O bom mesmo é ficar sem capitão": o problema da "administração" das Reservas Indígenas Kaiowá/Guarani, MS. In: *Tellus*, Campo Grande: UCDB, v. .1, n. 1, out. 2001.

\_\_\_\_\_. E educação indígena o desafio da interculturalidade e da equidade. In: *Revista Série Estudos*, Campo Grande: UCDB, p. 35-44, jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Memória e história como elementos fundamentais na formação dos professores indígenas Kaiowá e Guarani. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. *Anais...* Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 2002.

\_\_\_\_\_. Memória e história entre os Kaiowá e Guarani ou até onde o presente segue como ponte pela qual o passado constrói o futuro. In: *Revista História*, São Leopoldo: Unisinos, v. 6, 2002.

\_\_\_\_\_. Relatório do VI Fórum de Educação Indígena de Caarapó, 2002.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais*. Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RANGEL, Lúcia H. Vitali. *Os Jamamadi e as armadilhas do tempo histórico*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PEPGCS, PUC-SP, 1994.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VIETTA, Katya. Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento: análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. In: *Multitemas*, Campo Grande: UCDB, n. 12, p. 52-73, nov. 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da. LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari, 2001.